

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**ANÁLISIS DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS
DE TRABAJO EN LA FAMILIA PROFESIONAL
ADMINISTRATIVA EN LA COMUNIDAD DE MADRID.
ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA LABORAL**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
POR Manuel Rodríguez Sánchez**

Bajo la dirección del Doctor:
Ignacio Sánchez Valle
Madrid, 2002

ISBN: 84-669-2357-8



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO
EN LA FAMILIA PROFESIONAL ADMINISTRATIVA
EN LA COMUNIDAD DE MADRID.
ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA LABORAL**

AUTOR: MANUEL RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

DIRECTOR: PROF. DR. D. IGNACIO SÁNCHEZ VALLE

MADRID, 2002

A mi hija Clara.
A mi esposa Charo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
--------------	---

PARTE I

LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO PROCESO EDUCATIVO

SECCIÓN 1ª

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA
EN EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA LABORAL

Capítulo 1

LA FORMACIÓN PROFESIONAL. CONCEPTUALIZACIÓN Y MODALIDADES	17
1. Introducción	17
2. El concepto de Formación Profesional	19
3. Modalidades de la Formación Profesional	23
4. La Formación pre-Profesional	27
4.1. La Formación Base	27
4.2. La Formación Profesional de Base (FPB)	29
4.2.1. Objetivos generales de la FPB	30
4.2.2. La FPB en la Educación Secundaria Obligatoria	31
4.2.3. La FPB en la enseñanza secundaria post-obligatoria	33
5. La Formación Profesional inicial	36
5.1. Concepto y ámbito	37
5.2. Finalidad y cualificación	37
5.3. Condiciones de acceso e itinerarios formativos	38
5.4. Los programas de Garantía Social	41
5.4.1. Marco legal y fines	41
5.4.2. Colectivos a los que se dirigen	43
5.4.3. Modalidades de los programas de Garantía Social	44
5.4.4. Estructura curricular	47
5.4.5. Organización pedagógica	51
5.4.5.1. Programaciones	51

5.4.5.2. Evaluación	52
5.4.5.3. Metodología	53
5.4.5.4. Recursos	53
5.4.6. Profesorado	54
5.4.7. Perfiles de Garantía Social que se imparten en centros dependientes de la Comunidad de Madrid	54
5.4.8. Posición actual y perspectivas	56
6. La Formación Profesional Ocupacional	60
6.1. El concepto de Formación Profesional Ocupacional	62
6.2. Finalidad de la Formación Profesional Ocupacional	62
6.3. Modalidades de Formación Profesional Ocupacional	63
6.4. La Formación Profesional Ocupacional en la Unión Europea	54
6.5. Características de La Formación Profesional Ocupacional en España	65
7. La Formación Profesional Continua	71
7.1. Definición de Formación Profesional Continua	71
7.2. Modalidades de Formación Profesional Continua	74
8. Marco legal de la Formación Profesional Ocupacional y Continua en España	76
8.1. Ordenamiento general	76
8.2. Política contractual en materia de Formación Ocupacional	79
8.2.1. El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional	81
8.2.2. El Acuerdo Nacional sobre Formación Continua y el Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados	84
8.2.3. Entes y comisiones para la gestión, control y seguimiento de la Formación Continua	91
8.2.4. Creación de FORCEM	95
8.2.5. Desarrollo y situación actual de la Formación Continua	97
 Capítulo 2	
LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA LABORAL	101
1. La Pedagogía Laboral	101
1.1. El concepto de Pedagogía Laboral	102
1.2. Objeto de la Pedagogía Laboral	106
1.3. Campos de reflexión y acción de la Pedagogía Laboral	108
2. La Formación en la Empresa	113
2.1. Definiciones de formación en la Empresa	115

2.2. Objetivos de la Formación en la Empresa	105
2.3. Paradigmas de la Formación en la Empresa.	118
2.4. La formación en prácticas como estrategia de Formación en la Empresa.	120
3. La Formación en Centros de Trabajo: nexo entre lo formativo y lo productivo	122
4. Formación en Centros de Trabajo y Formación en la Empresa	129

SECCIÓN 2ª

LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA.

Capítulo 3

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.	137
1. Introducción	137
2. Los orígenes de la Formación Profesional española	138
2.1. El Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924	139
2.2. El estatuto de Formación Profesional de 1928	140
3. La Formación Profesional en la Segunda República Española	149
3.1. La etapa 1931 – 1936	149
3.2. La etapa 1936 – 1939	150
3.3. Otras iniciativas de interés	152
4. La Formación Profesional durante el periodo franquista	153
4.1. La etapa de la autarquía (1939-1955)	153
4.1.1. Los Institutos Laborales	155
4.1.2. Plan de estudios del Bachillerato Laboral	158
4.2. La Ley de Formación Profesional Industrial de 1955	162
4.3. La Formación Ocupacional	165
4.4. La etapa comprendida entre 1969 y 1990	168
4.4.1. El Libro Blanco de 1969	169
4.4.2. La Ley General de Educación de 1970	170
4.4.3. La Formación Profesional de Primer Grado	172
4.4.4. La Formación Profesional de Segundo Grado	176
4.4.5. Algunas reflexiones sobre este periodo	177
5. Los años previos a la LOGSE	180

5.1. El Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional	183
5.2. Los componentes de la educación técnico-profesional	184
5.2.1. La Educación Profesional de Base	187
5.2.2. La Formación Profesional Específica	187
5.3. Los Módulos experimentales	189
5.3.1. Los Módulos de nivel 1	190
5.3.2. Los Módulos de nivel 2	191
5.3.3. Los Módulos de nivel 3	192
5.3.4. El acceso a los Módulos	192

Capítulo 4

LOS ESTUDIOS PROFESIONALES ADMINISTRATIVOS EN LA LGE	197
1. Introducción	197
2. El Campo Profesional Administrativo y Comercial	198
2.1. Ocupaciones de acceso directo a partir de la escolaridad obligatoria	198
2.2. Condiciones generales de trabajo	202
2.3. Condiciones personales	204
2.3.1. Condiciones intelectuales	204
2.3.2. Condiciones de personalidad	205
2.3.3. Intereses profesionales	206
2.3.4. Características fisiológicas	206
3. Régimen académico del Campo Administrativo y Comercial	206
3.1. Requisitos de acceso	207
3.2. Centros en los que se impartían estas enseñanzas	208
3.3. Especialidades del campo Administrativo y Comercial	209
3.4. Planes de estudio	210
3.4.1. Planes de estudio de FP 1. Rama Administrativa y Comercial	210
3.4.2. Planes de estudio de FP II. Rama Administrativa y Comercial	215
3.4.2.1. Régimen General	216
3.4.2.2. Régimen de Enseñanzas Especializadas	218
3.5. Las prácticas en alternancia en la formación profesional	229
3.5.1. Organización general	229
3.5.2. Aspectos pedagógicos de las prácticas en alternancia	231
3.5.2.1. Objetivos	231
3.5.2.2. Contenidos y actividades	233
3.5.2.3. Seguimiento de las prácticas	234
3.5.3. La acción tutorial	235

3.5.4. Aspectos administrativos y de financiación	236
4. Características y perspectivas profesionales del Campo Administrativo y Comercial	240
4.1. Nivel de estudios terminados	240
4.2. Tasas de ocupación	241
4.3. Estabilidad y expectativas de empleo	243

Capítulo 5

LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN LA UNIÓN EUROPEA	247
--	-----

1. Introducción	247
2. La política educativa europea en materia de Formación Profesional	252
2.1. Recomendaciones de la Comisión	254
2.2. Situación de la formación profesional en los Estados miembros	256
2.3. Orientaciones de la Comisión	258
3. El sistema dual	260
3.1. Características del sistema dual	261
3.2. Funciones de los distintos agentes implicados en la Formación Profesional en Alemania	263
3.3. Instituciones con competencias en materia de Formación Profesional	266
3.4. Organización del sistema dual	267
3.4.1. Aspectos organizativos generales	267
3.4.2. Las escuelas de formación a tiempo parcial (<i>Berufsschule</i>)	269
3.4.3. Las empresas como centros de formación	270
3.5. Influencia del sistema dual en otros estados de la Unión Europea	271

Capítulo 6

LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA. LOS TÍTULOS PROFESIONALES	275
---	-----

1. La nueva ordenación de la Formación Profesional	275
2. El currículo en Formación Profesional	278
2.1. Definición de currículo de la formación profesional	278
2.2. Marco legal	279
2.3. Niveles de concreción del desarrollo curricular	280

3. La renovación de la Formación Profesional	282
3.1. Objetivos del Programa Nacional de Formación Profesional	284
3.2. Fases en el diseño de los perfiles profesionales	286
4. Estructura de los Títulos de Formación Profesional	295
5. Las Familias Profesionales	300
5.1. Definiciones	300
5.2. Listado de las Familias y Ciclos Profesionales	302
6. El profesorado de la nueva Formación Profesional	307
6.1. Diferencias entre los modelos anterior y actual de FP derivadas de la organización de los títulos profesionales	307
6.1.1. Las Áreas formativas en la FP de 1970	308
6.1.2. La organización de los ciclos formativos	309
6.2. Diferencias derivadas del currículo	311
6.2.1. La modalidad de currículo	311
6.2.2. Los elementos curriculares	312
6.2.3. La planificación de la enseñanza	312
6.2.4. Los materiales de apoyo al profesor	313
6.2.5. La tipología del alumnado	313
6.3. Las nuevas especialidades del profesorado	314

Capítulo 7

LA FAMILIA PROFESIONAL ADMINISTRACIÓN	317
1. Estructura general de la Familia Profesional Administración	317
2. Programa de Garantía Social: Servicios Auxiliares de Oficina	319
2.1. Perfil profesional	319
2.2. Aptitudes y actitudes requeridas	320
2.3. Actividades y puestos de trabajo	321
2.4. Plan de formación	322
3. Ciclo Formativo de Grado Medio: Gestión Administrativa	323
3.1. Perfil profesional	324
3.2. Aptitudes y actitudes requeridas	326
3.3. Actividades y puestos de trabajo	327
3.4. Plan de formación	328
3.5. Acceso a otros estudios	329
4. Ciclo Formativo de Grado Superior: Secretariado	329
4.1. Perfil profesional	330
4.2. Aptitudes y actitudes requeridas	332
4.3. Actividades y puestos de trabajo	332

4.4. Plan de formación	334
4.5. Acceso a otros estudios superiores	335
5. Ciclo Formativo de Grado Superior: Administración y Finanzas	336
5.1. Perfil profesional	336
5.2. Aptitudes y actitudes requeridas	338
5.3. Actividades y puestos de trabajo	339
5.4. Plan de formación	341
5.5. Acceso a otros estudios superiores	342
6. El sector productivo de la administración	343
6.1. El sector de intermediación financiera	344
6.2. El sector de servicios empresariales	347
6.3. La Administración pública	349

SECCIÓN 3ª

LA FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO

Capítulo 8

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO	353
1. Fundamentos sociológicos de la FCT	354
1.1. El papel de la Formación Profesional	356
1.2. El acercamiento de los mundos educativo y productivo	359
2. Fundamentos epistemológicos (conocimientos) de la FCT	363
2.1. La integración de las vías de adquisición del conocimiento	365
2.2. Los entornos de aprendizaje	366
3. Fundamentos psicológicos de la FCT	368
3.1. La Formación en Centros de Trabajo desde el enfoque cognitivista	369
3.2. Factores condicionantes del aprendizaje constructivista	372
4. Fundamentos pedagógicos de la FCT	374
4.1. Principios de la intervención pedagógica	375
4.2. Principios metodológicos	377

Capítulo 9

ESTRUCTURA DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO	381
1. Definición del módulo de Formación en Centros de Trabajo	381
1.1. Características organizativas generales del módulo de FCT	383
1.2. Marco legal del módulo de FCT	384
1.2.1. Para todo el territorio nacional	384
1.2.2. Para el ámbito de gestión del MEC	385
1.3. Finalidades del módulo profesional de FCT	385
1.4. Momento en que debe cursarse la FCT	386
2. El proceso de implantación de la FCT	388
2.1. Identificación y selección de las empresas colaboradoras	388
2.2. Suscripción del convenio con el centro de trabajo	390
3. El Programa Formativo	393
3.1. Programa formativo genérico y programa formativo específico	395
3.2. Elaboración del Programa Formativo	397
3.2.1. Análisis de la información de entrada	397
3.2.2. Elaboración de la propuesta	398
3.2.3. Negociación con la empresa	399
3.2.4. Elaboración del documento final	401
4. Realización de la FCT	401
4.1. El primer contacto del alumno con el centro de trabajo	402
4.2. La motivación inicial	404
4.3. El puesto formativo. Características y organización	405
4.4. Las actitudes del alumno	406
4.5. Incidencias y conflictos	410
4.5.1. Origen de los conflictos	410
4.5.2. Prevención de los conflictos	411
4.5.3. La rescisión del convenio	411
4.6. Períodos de realización de las prácticas	412
4.7. Cambios en períodos, fechas y lugares de realización de la FCT	414
4.8. Evaluación individual del alumno	415
5. La gestión del módulo de FCT	417
5.1. Funciones de los agentes educativos	418
5.1.1. La Dirección General de Formación Profesional Reglada	418
5.1.2. La Dirección Provincial	419
5.1.3. El director del centro educativo	420
5.1.4. El jefe de estudios	421
5.1.5. El jefe de departamento de la familia profesional	421
5.1.6. El profesor-tutor responsable de la FCT	421

5.2. Funciones de los agentes sociales	423
5.2.1. Entidades que colaboran técnicamente en la gestión e implantación de la FCT	423
5.2.2. El director, propietario o responsable de la empresa o centro de trabajo	424
5.2.3. El responsable del seguimiento de la FCT designado por la empresa	425
5.3. El papel de las Cámaras de Comercio en la gestión de la FCT	426
5.3.1. Órganos de gestión de las Cámaras	427
5.4. La compensación de gastos originados por la realización de la FCT	428
5.4.1. Gastos originados por los alumnos	428
5.4.2. Gastos ocasionados por los profesores-tutores del centro educativo	429
5.4.3. Compensación a las empresas colaboradoras	429
 Capítulo 10.	
PROGRAMACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA FCT	431
 1. La programación como tecnología	431
2. Tecnología de la programación de la FCT	435
2.1. Contextualización de las enseñanzas mínimas	438
2.1.1. Las Capacidades Terminales y los Criterios de Evaluación	442
2.1.2. Principios básicos para la elaboración de la Programación del módulo de FCT	445
2.2. Inclusión de los contenidos y las actividades formativas	446
2.2.1. Selección, secuenciación y organización de contenidos en la FCT	448
2.2.2. Ordenación temporal de las actividades formativas	455
 3. Seguimiento y evaluación de la FCT	456
3.1. Aproximación al concepto de evaluación	456
3.2. Seguimiento de la FCT	461
3.2.1. Funciones de los diferentes agentes en el seguimiento de la FCT	461
3.2.2. Protocolos oficiales	464
3.3. Características generales de la evaluación de la FCT	464
3.4. La evaluación de la FCT en el Diseño Curricular Base (DCB)	468
3.5. La evaluación de la FCT en el Proyecto Curricular de Centro (PCC)	468
3.6. La evaluación en la Programación del módulo de FCT	470
3.6.1. Finalidades de la evaluación de la FCT	472

3.6.2. Ámbitos de la evaluación	472
3.6.3. Instrumentos de evaluación	473
3.6.4. Procesos de evaluación	474
3.6.4.1. Procesos de evaluación del alumnado	475
3.6.4.2. Procesos de evaluación de la programación	476

PARTE II

LA FCT DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGONISTAS

Capítulo 11

METODOLOGÍA	479
1. Justificación de la investigación	479
2. Objetivos de la investigación	485
3. Instrumentos de diagnóstico	486
3.1. Identificación de las dimensiones y las variables de investigación	486
3.1.1. Fase de prueba piloto	487
3.1.2. Selección de los Centros participantes en la prueba piloto	487
3.1.3. Procedimiento de aplicación de la prueba piloto	490
3.1.4. Resultados de las entrevistas realizadas	494
3.1.5. Conclusiones sobre la prueba piloto	517
3.2. Elaboración de los instrumentos de investigación definitivos	520
3.2.1. Estructura general de los instrumentos de diagnóstico	521
3.2.1.1. Estructura del cuestionario de los profesores-tutores	522
3.2.1.2. Estructura del cuestionario de los alumnos	525
3.2.1.3. Estructura del cuestionario de los tutores de los centros de trabajo	527
3.2.2. Valoración de expertos	530
3.2.3. Matrices de los cuestionarios y libros de códigos	531
3.2.4. Fiabilidad de los instrumentos	532
4. Tareas de distribución, aplicación y recogida de los instrumentos	533
4.1. Contacto con los Centros educativos	533
4.2. Requisitos y agentes de aplicación	534

4.3. Documentos de registro y control	535
4.4. Recogida de los cuestionarios cumplimentados	535
5. Variables e hipótesis. Definición y clasificación	535
5.1. Hipótesis.	535
5.2. Clasificación de las variables según el campo de pertenencia	538
6. Poblaciones y tasas de respuesta	541
7. Tratamiento estadístico	542

Capítulo 12

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LOS COLECTIVOS PARTICIPANTES	545
1. Profesores-tutores	546
1.1. Variables personales	547
1.2. Variables de experiencia docente	548
1.3. Variables académicas	552
1.4. Variables profesionales y de formación de trabajadores	553
2. Alumnos	554
2.1. Variables personales	555
2.2. Variables académicas	556
3. Tutores de los centros de trabajo	559
3.1. Variables personales	559
3.2. Variables de experiencia docente	561
3.3. Variables profesionales y docentes de los tutores de los centros de trabajo	563
3.4. Variables de empresa	566
4. Resumen de los aspectos más significativos	567
4.1. Sobre los profesores-tutores	567
4.2. Sobre los alumnos	570
4.3. Sobre los tutores de los centros de trabajo	570

Capítulo 13

ESTUDIO VALORATIVO DE LA FCT. CUESTIONARIO A LOS PROFESORES-TUTORES	573
1. Valoración del nuevo modelo de Formación Profesional	573
2. Valoración de la FCT	578
3. Gestión de la FCT	592

4. Programación de la FCT	600
5. Seguimiento y evaluación de la FCT	604
6. Alumnos	611
7. Tutores de los centros de trabajo	618

Capítulo 14

ESTUDIO VALORATIVO DE LA FCT. CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS	625
1. Valoración del nuevo modelo de Formación Profesional	625
2. Valoración de la FCT	629
3. Gestión de la FCT	636
4. Programación de la FCT	646
5. Seguimiento y evaluación de la FCT	650
6. Alumnos	655
7. Tutores de los centros de trabajo	666

Capítulo 15

ESTUDIO VALORATIVO DE LA FCT. CUESTIONARIO A LOS TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO	671
1. Valoración del nuevo modelo de Formación Profesional	671
2. Valoración de la FCT	673
3. Gestión de la FCT	678
4. Programación de la FCT	684
5. Seguimiento y evaluación de la FCT	690
6. Alumnos	697
7. Tutores de los centros de trabajo	702

Capítulo 16

COMPARACIONES ENTRE GRUPOS	711
1. Comparaciones entre situación ideal y situación real	714
1.1. Profesores	714
1.1.1. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo	714
1.1.2. Asignación de puestos formativos	716
1.1.3. Procedimientos de evaluación	717
1.2. Alumnos	718
1.2.1. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo	718

1.2.2. Asignación de puestos formativos	719
1.3. Tutores	720
1.3.1. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo	720
1.3.2. Asignación de puestos formativos	721
1.3.3. Procedimientos de evaluación	721
2. Comparaciones entre variables comunes a los tres grupos	722
2.1. Valoración de la nueva Formación Profesional	722
2.1.1. Inserción laboral	722
2.1.2. Nivel de conocimientos previos	723
2.2. Valoración de la FCT	724
2.2.1. Valor de la FCT como medio de realizar prácticas en situaciones reales	725
2.2.2. Adquisición de experiencia laboral	726
2.2.3. Sustitución de la FCT por prácticas en los propios centros educativos	726
2.2.4. Sustitución de la FCT por prácticas en alternancia	726
2.3. Gestión de la FCT	727
2.3.1. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo	728
2.3.2. Agente real para el contacto y convenio con los centros de trabajo	729
2.3.3. Incentivación de los centros de trabajo hacia la colaboración	729
2.3.4. Rotación de los alumnos en los puestos formativos	731
2.4. Programación	732
2.4.1. Colaboración entre los Centros educativos y los centros de trabajo en la programación de la FCT	732
2.4.2. Información a los alumnos sobre las prácticas	733
2.4.3. Procedimiento ideal de asignación de los puestos formativos	734
2.4.4. Procedimiento real de asignación de los puestos formativos	735
2.5. Seguimiento y evaluación	736
2.5.1. Mejor procedimiento de evaluación	736
2.5.2. Cumplimiento de la programación	737
2.5.3. Utilidad de las visitas de los profesores a los centros de trabajo	738
2.6. Alumnos	738
2.6.1. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT	739
2.6.2. Absentismo	740
2.6.3. Deserción	740
2.6.4. Cumplimiento de tareas	741
2.6.5. Cumplimiento de normas	742
2.6.6. Adquisición de habilidades técnicas	743

2.6.7. Adquisición de habilidades sociales	743
2.6.8. Aplicación de conocimientos teóricos	744
2.6.9. Adquisición de experiencia laboral	745
2.6.10. Adquisición de hábitos de disciplina laboral	746
2.6.11. Adecuación y relevancia de las actividades formativas	746
2.6.12. Compensaciones a los alumnos	747
2.7. Tutores de los centros de trabajo	748
2.7.1. Personal más adecuado	748
2.7.2. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo	749
2.7.3. Compensaciones a los tutores de los centros de trabajo	750
3. Comparaciones entre variables comunes a dos grupos	751
3.1. Alumnos y profesores	751
3.1.1. Inclusión de contenidos generales en el currículo del Ciclo Formativo	753
3.1.2. Continuidad de los estudios	753
3.1.3. Obligatoriedad de la FCT	755
3.1.4. Consideración de la FCT como módulo profesional calificable	755
3.1.5. Realización de la FCT después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo	756
3.1.6. Criterio más importante para la selección de los centros de trabajo	756
3.1.7. Criterio menos importante para la selección de los centros de trabajo	756
3.1.8. Correspondencia de perfiles	757
3.1.9. Duración de la FCT	757
3.1.10. Suficiencia del tiempo dedicado a la preparación de la FCT	758
3.1.11. Capacitación de los tutores	758
3.2. Tutores y profesores	759
3.2.1. La nueva Formación Profesional como respuesta a la demanda de formación inicial de las empresas	761
3.2.2. Posibilidad de contratación de los alumnos por la empresa de prácticas	761
3.2.3. Efectos positivos y negativos derivados de la realización de la FCT	762
3.2.4. Disposición de los centros de trabajo a colaborar en la realización de la FCT	764
3.2.5. Procedimiento real de evaluación	764
3.2.6. Aspecto más importante de la evaluación de la FCT	765
3.2.7. Sustitución de las visitas de los profesores por llamadas telefónicas	766
3.2.8. Logro de los objetivos	767
3.2.9. Percepción de la satisfacción de los alumnos	767

3.2.10. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo	767
3.3. Alumnos y tutores	768
3.3.1. Valor del Título profesional para favorecer la inserción laboral	768
 Capítulo 17	
CONCLUSIONES	771
1. Sobre las características de los colectivos	773
2. Valoraciones de los colectivos	776
2.1. Sobre la nueva Formación Profesional	776
2.2. Sobre la FCT	777
2.3. Sobre la gestión de la FCT	779
2.4. Sobre la programación de la FCT	781
2.5. Sobre el seguimiento y la evaluación de la FCT	782
2.6. Sobre los alumnos	785
2.7. Sobre los tutores de los centros de trabajo	786
 3. Consideraciones finales y propuestas de mejora	 787
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 789
 ANEXOS	 811
Anexo I. Cuestionarios	813
Anexo II. Libros de códigos	841
Anexo III. Matrices de los cuestionarios	875
Anexo IV. Carta a los directores de los centros educativos	891
Anexo V. Carta recordatoria	895
Anexo VI. Documentos de registro y control	899
Anexo VII. Variables comunes	903
Anexo VIII. Poblaciones y tasas de participación y respuesta	939
Anexo IX. Direcciones en Internet sobre Formación Profesional	943

ÍNDICES DE CUADROS, ESQUEMAS, GRÁFICOS Y TABLAS

I. Cuadros

Cuadro 1. 1. Relación de perfiles de Garantía Social por familias profesionales en la Comunidad de Madrid (Curso 2000-2001).	55
Cuadro 2.1. Ventajas de la formación para los trabajadores y las Organizaciones.	117
Cuadro 2. 2. Beneficios de la cooperación Escuela / empresa.	127
Cuadro 2. 3. Analogías y diferencias entre la Formación en Centros de Trabajo y la Formación en la Empresa.	130
Cuadro 3. 1. Plan de Estudios del Bachillerato Laboral Superior Administrativo.	162
Cuadro 3. 2. Diferencias entre la Formación Profesional Reglada y la formación Ocupacional anteriores a la LOGSE.	166
Cuadro 3. 3. Componentes de la Educación Técnico-Profesional.	186
Cuadro 3. 4. Niveles de cualificación en la Comunidad Europea.	190
Cuadro 4. 1. Ocupaciones de acceso directo a partir de la escolaridad obligatoria en el campo Administrativo-Comercial.	199
Cuadro 4. 2. Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales en base a los partes de baja durante el año 1978.	203
Cuadro 4. 3. Condiciones generales de trabajo del Campo Administrativo y Comercial.	204
Cuadro 4. 4. FP 1. Distribución horaria semanal. Régimen diurno.	212
Cuadro 4. 5. Distribución horaria semanal de FP 1, Rama Administrativa y Comercial, por especialidades.	213
Cuadro 4. 6. FP 1. Rama Administrativa y Comercial. Asignaturas de Tecnología y Prácticas según especialidades.	214
Cuadro 4. 7. FP 1. Distribución horaria semanal. Régimen nocturno.	215
Cuadro 4. 8. Especialidades de FP II, Rama Administrativa y Comercial.	216
Cuadro 4. 9. FP II. Régimen general (Diurno). Distribución horaria semanal.	217
Cuadro 4. 10. FP II. Régimen general (Nocturno). Distribución horaria semanal.	217
Cuadro 4. 11. Comercio Exterior y Transportes. Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos. Materias que comprende.	218
Cuadro 4. 12. FP II. Régimen de Enseñanzas Especializadas (Diurno). Distribución horaria semanal.	219
Cuadro 4. 13. FP II. Régimen de Enseñanzas Especializadas (Nocturno). Distribución horaria semanal.	219

Cuadro 4. 14. Especialidad: Administrativa. Distribución horaria semanal. Régimen diurno.	221
Cuadro 4. 15. Especialidad: Administrativa. Distribución horaria semanal. Régimen nocturno.	222
Cuadro 4. 16. Especialidad: Secretariado. Distribución horaria semanal. Régimen diurno.	224
Cuadro 4. 17. Especialidad: Secretariado. Distribución horaria semanal. Régimen nocturno.	225
Cuadro 4. 18. Especialidad: Informática de Gestión. Distribución horaria semanal. Régimen diurno.	227
Cuadro 4. 19. Distribución según el nivel de estudios de la población activa y del campo Administrativo y Comercial por sectores.	240
Cuadro 4. 20. Demandas de empleo a nivel nacional y paro registrado por actividades económicas.	244
Cuadro 6. 1. Estudios sectoriales, referencia para el Catálogo de Títulos de Formación Profesional.	288
Cuadro 6. 2. Fases, resultados y agentes en el diseño de los Títulos Profesionales.	294
Cuadro 6. 3. Familias Profesionales y Ciclos Formativos. Actualizado en octubre de 2002.	302
Cuadro 6. 4. Esquema comparativo de la organización general de la FP de la LGE (1970) y de la FPE de la LOGSE (1990).	311
Cuadro 6. 5. Especialidades del profesorado de FPE.	316
Cuadro 7. 1. Estructura general de la Familia Profesional Administración.	318
Cuadro 9. 1. Características del documento base del programa formativo.	396
Cuadro 9. 2. Fases en la elaboración del Programa Formativo.	399
Cuadro 9. 3. Desarrollo temporal de los ciclos formativos por trimestres.	413
Cuadro 10. 1. Competencia profesional, realizaciones, criterios de realización y dominio profesional.	453
Cuadro 10. 2. Definiciones de evaluación.	459
Cuadro 11. 1. Distribución de los IES de la Comunidad de Madrid por subdelegaciones Territoriales que impartían Ciclos Formativos de Administración en el momento de la realización de la prueba piloto.	488
Cuadro 11. 2. Variables comunes. Correspondencias entre las variables de los colectivos encuestados.	540
Cuadro 12. 1. Variables descriptivas de los colectivos.	546

II. Esquemas

Esquema 1. 1. Esquema del sistema educativo español (1990).	26
Esquema 1. 2. Itinerarios formativos desde la Educación Secundaria Obligatoria.	39
Esquema 1. 3. Organización general de FORCEM.	97
Esquema 2. 1. Campos de la Pedagogía Laboral.	110
Esquema 2. 2. Paradigmas de la formación laboral.	119
Esquema 3. 1. Modelo de Educación técnico-profesional.	195
Esquema 6. 1. Estructura tipo de un Título Profesional.	297
Esquema 6. 2. Estructura general de los Títulos Profesionales.	299
Esquema 6. 3. Mapa conceptual de la FPE.	301
Esquema 7. 1. Fases del proceso administrativo.	344
Esquema 9. 1. Procedimiento para la solicitud de cambios en los períodos, horarios y lugares de realización de la FCT.	415
Esquema 10. 1. Fases en la selección, secuenciación y ordenación de los contenidos formativos.	449
Esquema 10. 2. Continuo procedimental multidimensional.	467

III. Gráficos

Gráfico 1. 1. Incremento de profesores, grupos y alumnos de Garantía Social en los cursos 1997/98 y 1998/99.	57
Gráfico 4. 1. Evolución del número de alumnos en alternancia en Cataluña.	238
Gráfico 4. 2. Evolución del número de empresas colaboradoras en Cataluña.	239
Gráfico 4. 3. Distribución de la población activa española por el nivel de estudios INE (1977).	241
Gráfico 4. 4. Distribución de la ocupación en el campo Administrativo y Comercial por Sectores. INE (1977).	242
Gráfico 4. 5. Distribución de la ocupación por sectores en el campo Administrativo y Comercial con respecto al total de la población activa. INE (1977).	243
Gráfico 12. 1. Distribución de los profesores-tutores por sexo.	547
Gráfico 12. 2. Distribución de los profesores-tutores por edad.	548
Gráfico 12. 3. Distribución de los profesores-tutores por titulación académica.	553
Gráfico 12. 4. Distribución de los profesores-tutores por su experiencia profesional no docente.	554
Gráfico 12. 5. Distribución de los alumnos por sexo.	555
Gráfico 12. 6. Distribución de los alumnos por edad.	556
Gráfico 12. 7. Distribución de los alumnos por los estudios que cursan actualmente.	557

Gráfico 12. 8. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por sexo.	560
Gráfico 12. 9. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por edad.	561
Gráfico 12. 10. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su experiencia como tutores de FCT.	562
Gráfico 12. 11. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su antigüedad en la empresa.	564
Gráfico 12. 12. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su cargo en la empresa.	565
Gráfico 12. 13. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su experiencia en formación de trabajadores.	566
Gráfico 12. 14. Distribución de los centros de trabajo por su tamaño.	567
Gráfico 13. 1. Gráfico de medias de las variables P11 a P18. Valoración de modelos de FP.	578
Gráfico 13. 2. Gráfico de medias de las variables P19 a P23. Valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.	581
Gráfico 13. 3. Gráfico de medias de las variables P24 a P27. Valor de la FCT como elemento favorecedor de las relaciones entre los mundos educativo y laboral.	583
Gráfico 13. 4. Gráfico de medias de las variables P28, P29 y P30. Suficiencia de recursos materiales, humanos y económicos para la realización de la FCT.	585
Gráfico 13. 5. Gráfico de medias de las variables P33 a P41. Valoración de los posibles efectos, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.	590
Gráfico 13. 6. Gráfico de medias de las variables P42, P43 y P44. Opinión de los profesores sobre algunos aspectos normativos de la FCT.	591
Gráfico 13. 7. Gráfico de medias de las variables P51 a P55. Adecuación de los puestos formativos ofertados.	598
Gráfico 13. 8. Gráfico de medias de las variables P56 a P61. Tareas de preparación de las prácticas.	604
Gráfico 13. 9. Procedimiento deseable de evaluación de la FCT.	605
Gráfico 13. 10. Procedimiento real de evaluación de la FCT.	606
Gráfico 13. 11. Aspecto de la evaluación considerado más importante.	607
Gráfico 13. 12. Gráfico de medias de las variables P67, P68 y P69. Seguimiento de la FCT.	609
Gráfico 13. 13. Gráfico de medias de las variables P70, P71 y P72. Logro de los objetivos.	611
Gráfico 13. 14. Gráfico de medias de las variables P73 a P77. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.	613
Gráfico 13. 15. Gráfico de medias de las variables P78 a P82. Aportaciones de la FCT a los alumnos.	615

Gráfico 13. 16. Gráfico de medias de las variables P83, P84 y P85. Satisfacción de los alumnos por la realización de las prácticas.	617
Gráfico 13. 17. Personal más adecuado para la tutoría.	619
Gráfico 13. 18. Gráfico de medias de la variables P88 a P92. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.	620
Gráfico 13. 19. Gráfico de medias de las variables P94, P95 y 96. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.	622
Gráfico 13. 20. Contraprestaciones a los tutores de los centros de trabajo	623
Gráfico 14. 1. Valor de la nueva FP para las necesidades de formación inicial de las empresas.	626
Gráfico 14. 2. Utilidad del Título profesional para la inserción laboral.	627
Gráfico 14. 3. Utilidad del currículo para la práctica profesional.	627
Gráfico 14. 4. Nivel de conocimientos previos.	628
Gráfico 14. 5. Inclusión de materias complementarias en el currículo.	629
Gráfico 14. 6. Mayor ventaja de la FCT.	632
Gráfico 14. 7. Mayor riesgo de la FCT.	633
Gráfico 14. 8. Carácter obligatorio de la FCT.	634
Gráfico 14. 9. Carácter de la FCT como módulo calificable.	634
Gráfico 14. 10. Realización de la FCT después de superar los demás módulos profesionales.	635
Gráfico 14. 11. Suficiencia del tiempo de realización de la FCT.	635
Gráfico 14. 12. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo.	638
Gráfico 14. 13. Agente real en el contacto y convenio con los centros de trabajo.	638
Gráfico 14. 14. Interés de las empresas hacia la colaboración en la FCT.	639
Gráfico 14. 15. Interés hacia la colaboración por el provecho laboral que se obtiene del trabajo de los alumnos.	640
Gráfico 14. 16. Desinterés a la colaboración por suponer una sobrecarga de trabajo.	641
Gráfico 14. 17. Desinterés a la colaboración por la insuficiencia de contraprestaciones.	641
Gráfico 14. 18. Formas de incentivación de las empresas hacia la colaboración.	642
Gráfico 14. 19. Criterio ideal de asignación de los puestos formativos	648
Gráfico 14. 20. Criterio real de asignación de los puestos formativos.	649
Gráfico 14. 21. Mejor procedimiento e evaluación.	651
Gráfico 14. 22. Regularidad de las visitas de los profesores al centro de trabajo.	652
Gráfico 14. 23. Utilidad de las visitas de los profesores al centro de trabajo.	652
Gráfico 14. 24. Cumplimiento de la programación.	653
Gráfico 14. 25. Correspondencia entre la teoría y la práctica real.	654

Gráfico 14. 26. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.	657
Gráfico 14. 27. Satisfacción de expectativas.	657
Gráfico 14. 28. Asistencia regular.	658
Gráfico 14. 29. Deserción.	658
Gráfico 14. 30. Asunción de roles laborales.	659
Gráfico 14. 31. Cumplimiento de tareas.	659
Gráfico 14. 32. Cumplimiento de normas.	660
Gráfico 14. 33. Contraprestación más deseable.	665
Gráfico 14. 34. Personal más adecuado para la tutoría.	667
Gráfico 14. 35. Contraprestación más adecuada para los tutores de los centros de trabajo.	670
Gráfico 15. 1. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo.	680
Gráfico 15. 2. Agente real para el contacto y convenio con los centros de trabajo.	680
Gráfico 15. 3. Interés de las empresas hacia la colaboración en la FCT.	682
Gráfico 15. 4. Formas de incentivación de las empresas a la colaboración.	683
Gráfico 15. 5. Conveniencia de colaboración entre los Centros educativos y empresas en la programación de la FCT.	685
Gráfico 15. 6. Suficiencia del tiempo de preparación de las prácticas.	686
Gráfico 15. 7. Suficiencia de la información dada los alumnos sobre la empresa y las actividades que han de realizar.	686
Gráfico 15. 8. Rotación de los alumnos en diferentes puestos formativos.	687
Gráfico 15. 9. Adecuación de los puestos formativos.	688
Gráfico 15. 10. Mejor procedimiento e evaluación.	692
Gráfico 15. 11. Procedimiento real de evaluación.	693
Gráfico 15. 12. Tipo de evaluación considerado más importante.	694
Gráfico 15. 13. Compensaciones a los alumnos.	701
Gráfico 15. 14. Personal más adecuado para la tutoría.	703
Gráfico 15. 15. Disposición de los tutores para recibir formación pedagógica.	705
Gráfico 15. 16. Contraprestación más adecuada para los tutores de los centros de trabajo.	706

IV. Tablas

Tabla 1. 1. Dotaciones económicas para los programas de Garantía Social realizadas por el MEC durante el curso 1998/99.	58
Tabla 1. 2. Incremento de centros públicos y privados con programas de Garantía Social en los cursos 1997/98 y 1998/99 en el Territorio gestionado por el MEC.	59
Tabla 2.1. Campos de interacción entre la educación y el trabajo.	111
Tabla 12. 1. Distribución de los profesores-tutores según la experiencia docente.	549

Tabla 12. 2. Distribución de los profesores-tutores por su experiencia como tutores de FCT.	550
Tabla 12. 3. Distribución de los profesores-tutores por el número de grupos tutelados.	550
Tabla 12. 4. Distribución de los profesores-tutores por el número de alumnos tutelados.	551
Tabla 12. 5. Distribución de los profesores-tutores por el número de empresas que atienden.	552
Tabla 12. 6. Distribución de los alumnos por los estudios cursados anteriormente.	556
Tabla 12. 7. Distribución de los alumnos de Grado Medio y Superior por sus estudios de procedencia.	559
Tabla 12. 8. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por el número de alumnos tutelados.	563
Tabla 12. 9. Distribución de los profesores por su titulación y experiencia laboral.	569
Tabla 13. 1. Valoración de modelos de FP.	574
Tabla 13. 2. Valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.	580
Tabla 13. 3. Valor de la FCT como elemento favorecedor de las relaciones entre los mundos educativo y laboral.	582
Tabla 13. 4. Suficiencia de recursos materiales, humanos y económicos para la realización de la FCT.	584
Tabla 13. 5. Opinión de los profesores sobre la posibilidad de realizar las prácticas profesionales según otros modelos distintos a la FCT.	586
Tabla 13. 6. Valoración de los posibles efectos, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.	587
Tabla 13. 7. Opinión de los profesores sobre algunos aspectos normativos de la FCT.	591
Tabla 13. 8. Agentes ideal y real para establecer el contacto con los centros de trabajo.	593
Tabla 13. 9. Disposición de los centros de trabajo a colaborar en la realización de la FCT.	594
Tabla 13. 10. Mejor forma de incentivar de los centros de trabajo hacia la colaboración en la FCT.	595
Tabla 13. 11. Criterios más importante y menos importante para la selección de los centros de trabajo.	596
Tabla 13. 12. Adecuación de los puestos formativos ofertados.	597
Tabla 13. 13. Tareas de preparación de las prácticas.	601
Tabla 13. 14. Criterios ideal y real para la asignación de los alumnos a los puestos formativos.	602
Tabla 13. 15. Seguimiento de la FCT.	608
Tabla 13. 16. Logro de los objetivos.	610
Tabla 13. 17. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.	612
Tabla 13. 18. Aportaciones de la FCT a los alumnos.	614

Tabla 13. 19. Satisfacción de los alumnos por la realización de las prácticas.	616
Tabla 13. 20. Compensaciones a los alumnos.	617
Tabla 13. 21. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.	620
Tabla 13. 22. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.	621
Tabla 14. 1. Conveniencia de otros procedimientos para la realización de prácticas y valor de la FCT para la inserción laboral.	631
Tabla 14. 2. Criterio más importante para la selección de las empresas.	643
Tabla 14. 3. Criterio menos importante para la selección de las empresas.	643
Tabla 14. 4. Adecuación de los puestos formativos ofertados.	644
Tabla 14. 5. Tareas de preparación de las prácticas.	647
Tabla 14. 6. Adquisición de habilidades técnicas.	660
Tabla 14. 7. Adquisición de habilidades sociales.	661
Tabla 14. 8. Adquisición de hábitos de disciplina laboral.	661
Tabla 14. 9. Aplicación de conocimientos teóricos en la práctica.	661
Tabla 14. 10. Adquisición de experiencia laboral para la búsqueda de empleo.	662
Tabla 14. 11. Adecuación de las tareas que realizan los alumnos para su formación.	663
Tabla 14. 12. Conflictos.	663
Tabla 14. 13. Posibilidad de ser contratados por la empresa de prácticas.	663
Tabla 14. 14. Valoraciones generales desde la experiencia.	664
Tabla 14. 15. Cumplimiento de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.	668
Tabla 14. 16. Capacitación y formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.	669
Tabla 15. 1. Valoración de la nueva FP.	672
Tabla 15. 2. Conveniencia de otros procedimientos para la realización de prácticas y valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.	674
Tabla 15. 3. Efectos posibles, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.	676
Tabla 15. 4. Criterios ideal y real de asignación de puestos formativos.	689
Tabla 15. 5. Visitas de los tutores de los centros educativos a las empresas.	691
Tabla 15. 6. Aspectos de la evaluación de los alumnos: claridad de la documentación, utilidad de la evaluación, logro de objetivos e informes de evaluación.	695
Tabla 15. 7. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.	698
Tabla 15. 8. Beneficios que aporta la FCT a los alumnos.	699
Tabla 15. 9. Adecuación de las actividades formativas y satisfacción de los alumnos.	700
Tabla 15. 10. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.	703

Tabla 15. 11. Conveniencia y necesidad de formación pedagógica.	704
Tabla 15. 12. Valoración de los apoyos recibidos.	707
Tabla 15. 13. Valoraciones generales desde la experiencia.	708
Tabla 16. 1. Profesores. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo, ideal y real.	715
Tabla 16. 2. Profesores. Procedimientos de asignación de los puestos formativos, ideal y real.	716
Tabla 16. 3. Profesores. Procedimientos de evaluación, ideal y real.	718
Tabla 16. 4. Alumnos. Agentes ideal y real para el contacto y convenio con los centros de trabajo.	719
Tabla 16. 5. Alumnos. Asignación de los puestos formativos. Procedimientos ideal y real.	720
Tabla 16. 6. Tutores. Agentes ideal y real para el contacto y convenio con los centros de trabajo.	720
Tabla 16. 7. Tutores. Asignación de los puestos formativos. Procedimientos ideal y real.	721
Tabla 16. 8. Tutores. Procedimientos de evaluación, ideal y real.	722
Tabla 16. 9. Comparaciones entre los tres colectivos. Inserción laboral.	723
Tabla 16. 10. Comparaciones entre los tres colectivos. Nivel de conocimientos previos.	724
Tabla 16. 11. Comparaciones entre los tres colectivos. Valoración de la FCT. ANOVA.	725
Tabla 16. 12. Comparaciones entre los tres colectivos. Conveniencia del modelo de prácticas en alternancia. Comparaciones múltiples <i>post hoc</i> de Scheffé.	727
Tabla 16. 13. Comparaciones entre los tres colectivos. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo.	729
Tabla 16. 14. Comparaciones entre los tres colectivos. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo	729
Tabla 16. 15. Comparaciones entre los tres colectivos. Incentivación de los centros de trabajo hacia la colaboración.	730
Tabla 16. 16. Comparaciones entre los tres colectivos. Rotación de los alumnos en los puestos formativos.	731
Tabla 16. 17. Comparaciones entre los tres colectivos. Colaboración entre los Centros educativos y los centros de trabajo en la programación de la FCT.	733
Tabla 16. 18. Comparaciones entre los tres colectivos. Información a los alumnos sobre las prácticas.	734
Tabla 16. 19. Comparaciones entre los tres colectivos. Procedimiento ideal de asignación de puestos formativos.	735
Tabla 16. 20. Comparaciones entre los tres colectivos. Procedimiento real de asignación de puestos formativos.	736
Tabla 16. 21. Comparaciones entre los tres colectivos. Mejor procedimiento de evaluación.	737
Tabla 16. 22. Comparaciones entre los tres colectivos. Cumplimiento de la programación.	737

Tabla 16. 23. Comparaciones entre los tres colectivos. Utilidad de las visitas de los profesores a los centros de trabajo.	738
Tabla 16. 24. Comparaciones entre los tres colectivos. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.	739
Tabla 16. 25. Comparaciones entre los tres colectivos. Comparaciones entre los tres colectivos. Absentismo.	740
Tabla 16. 26. Comparaciones entre los tres colectivos. Deserción.	741
Tabla 16. 27. Comparaciones entre los tres colectivos. Cumplimiento de tareas.	742
Tabla 16. 28. Comparaciones entre los tres colectivos. Cumplimiento de normas.	742
Tabla 16. 29. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de habilidades técnicas.	743
Tabla 16. 30. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de habilidades sociales.	744
Tabla 16. 31. Comparaciones entre los tres colectivos. Aplicación de conocimientos teóricos.	744
Tabla 16. 32. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de experiencia laboral.	745
Tabla 16. 33. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de hábitos de disciplina laboral.	746
Tabla 16. 34. Comparaciones entre los tres colectivos. Adecuación y relevancia de las actividades formativas.	746
Tabla 16. 35. Comparaciones entre los tres colectivos. Compensaciones a los alumnos.	747
Tabla 16. 36. Comparaciones entre los tres colectivos. Personal más adecuado para ejercer la función de tutoría en los centros de trabajo.	748
Tabla 16. 37. Comparaciones entre los tres colectivos. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.	749
Tabla 16. 38. Comparaciones entre los tres colectivos. Compensaciones a los tutores de los centros de trabajo.	750
Tabla 16. 39. Comparaciones entre alumnos y profesores. Pruebas Chi-cuadrado.	752
Tabla 16. 40. Comparaciones entre alumnos y profesores. ANOVA.	753
Tabla 16. 41. Comparaciones entre alumnos y profesores. Continuidad de los estudios.	754
Tabla 16. 42. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. ANOVA.	760
Tabla 16. 43. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Efectos positivos o negativos derivados de la realización de la FCT. ANOVA.	763
Tabla 16. 44. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Disposición de los centros de trabajo a colaborar en la realización de la FCT.	764

Tabla 16. 45. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Procedimiento real de evaluación.	765
Tabla 16. 46. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Aspecto más importante de la evaluación de la FCT.	766
Tabla 16. 47. Comparaciones entre alumnos y tutores de centros de trabajo. Valor del Título profesional para favorecer la inserción laboral.	768

INTRODUCCIÓN

La realización de una tesis doctoral es un cometido que responde a diversas motivaciones, tanto de índole personal como profesional y científica. Desde el plano profesional, la Formación Profesional reglada ha sido mi campo de trabajo como profesor durante veinte años, a lo largo de los cuales fueron surgiendo diferentes problemáticas, tanto desde el plano teórico como desde la urgencia de encontrar soluciones prácticas para el día a día. Dentro de esta problemática, la cuestión de la necesidad de que existiera un procedimiento adecuado de realización de prácticas profesionales, mediante las que los alumnos adquirieran las competencias profesionales imprescindibles para su inserción laboral, ha sido una preocupación constante. Tengo la certeza de que un sistema de formación que no de cumplida respuesta a esta cuestión estaría irremediablemente abocado al fracaso. Y es bien sabido que el sistema anterior al actual adolecía, entre otras, de esta carencia.

La aparición de la nueva Formación Profesional Específica definida en la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), fue un soplo de aire fresco sobre la anquilosada y desprestigiada Formación Profesional de la Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, y vino a modernizar y revolucionar un sistema que, si bien cumplió en su momento su papel, ya no se sostenía ni era capaz de dar respuesta a las necesidades de formación y cualificación de los alumnos, de los sectores productivos ni de la sociedad en su conjunto.

La reforma de la Formación Profesional trajo consigo un modelo novedoso de realización de prácticas profesionales, la Formación en Centros de

Trabajo (FCT), que por sus planteamientos parecía ser capaz dar solución a la problemática existente. Desde la observación del proceso de experimentación previo a la implantación definitiva de la actual Formación Profesional Específica (FPE) —nos referimos a los *Módulos Experimentales* de Formación Profesional—, y la propia experiencia, llegamos al convencimiento de que nos encontrábamos ante un procedimiento que, sin ser la panacea universal, podía ser capaz de cumplir con los objetivos de una Formación Profesional reglada moderna, realista, y favorecedora de la inserción laboral de los alumnos.

El problema sobre el que gravita esta investigación es el de averiguar hasta qué punto los objetivos que se persiguen con la introducción del nuevo modelo se logran en el momento de llevarlos a la práctica, o de otra manera, si es posible el procedimiento en los términos en los que se ha descrito. Pensamos que pueden existir factores de índole organizativa y de gestión que, junto con las especiales características de la FCT, pueden dificultar su logro. Y esto porque el módulo de FCT encierra una problemática específica como consecuencia de su carácter de asignatura académica que ha de realizarse en un contexto ajeno al del ámbito educativo, la empresa, cuyos objetivos son diferentes a los educativos. Por ello la piedra angular del éxito del proceso hay que situarla en la adecuada coordinación entre los centros educativos y los productivos, en la capacidad de éstos para atender con calidad las demandas de la FCT y en la intención y disposición a la cooperación de los centros de trabajo con los centros educativos.

Sobre la Formación Profesional en general hay mucho escrito, pero son escasas las publicaciones de contenido teórico o empírico sobre la temática que nos ocupa. La revisión bibliográfica y documental mostraba que el tema no había sido aún tratado en profundidad. No son abundantes las fuentes que hacen referencia específica a la Formación en Centros de Trabajo, ni aún siquiera a las

prácticas profesionales en general¹. Tampoco existe por el momento investigación documentada sobre una evaluación global de las realizaciones en materia de la Formación en Centros de Trabajo, lo que se explica por la novedad del procedimiento y por los sucesivos retrasos que la Formación Profesional Específica sufrió hasta su implantación definitiva². Pese a ello, estamos firmemente convencidos de que las prácticas profesionales no son un simple complemento añadido a las acciones formativas sino que, por el contrario, constituyen el pilar sobre el que ha de apoyarse el programa formativo en su totalidad. De ahí la necesidad de avanzar en el estudio e investigación de las prácticas profesionales en todas sus facetas y elementos constitutivos³. Con esta tesis se pretende avanzar por este camino y aportar nuevos datos y resultados extraídos de la investigación empírica, que sirvan para ir componiendo el extenso mosaico que supone el fenómeno de la Formación Profesional.

En el caso de la Formación en Centros de Trabajo, la afirmación anterior se justifica por su carácter de realidad poliédrica, que hace que la FCT constituya un modelo que va más lejos de la mera realización de unas prácticas. Esta idea se

¹ Publicaciones y trabajos monográficos sobre la FCT que consideramos de interés son los de Torroba (1995); Portillo & Martínez Lana (1991); Martínez Zahonero (1995); las del Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (1992, 1994, 1998, 2001); así como las publicaciones bibliográficas y electrónicas de los diferentes organismos educativos del MECD y de las Comunidades autónomas, en particular las del Gobierno Vasco, Navarra, Valencia, Canarias, La Rioja y Andalucía. Es también de interés por su similitud temática, aunque en el nivel universitario, la tesis doctoral de García Delgado (1996) sobre las estancias de prácticas en empresas de los alumnos de la ETS de Ingenieros de Minas de Madrid, así como el estudio de Borrel (1989) sobre las prácticas para la profesionalización de los pedagogos y el de Ribas & Salas (1991) sobre las prácticas en la empresa en la formación universitaria desde la perspectiva de la cooperación educativa.

² Únicamente tenemos constancia de una investigación piloto, provisional y no publicada, realizada por el Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España en el año 2001, de la que se da cuenta en el capítulo 17 de esta tesis.

³ Martínez Usarralde (2001a) advierte de la necesidad de investigación en este campo concreto en los siguientes términos:

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta (...) se relaciona con el futuro más inmediato del nuevo sistema de Formación Profesional. En este sentido, resultará igualmente revelador contar con estudios, cuantitativos y cualitativos, que señalen el avance de cuantos elementos concurren en el actual modelo. Especialmente interesante, por el potencial estratégico que está encerrando, resultará el análisis de la política de prácticas en la empresa (FCT), y de cuantos elementos comporta la misma: las relaciones con la figura del empresario, la conjunción de responsabilidades, la creación de futuras infraestructuras y figuras de unión entre ambas instancias, etc. (p. 192).

sustenta en el hecho de que la FCT puede aportar beneficios recíprocos a todos los actores participantes, no sólo a los alumnos que la cursan, sino también a los centros educativos, al mundo productivo en general y a los centros de trabajo colaboradores en particular. A los alumnos, porque les facilita la posibilidad de poner en práctica los conocimientos teóricos que adquieren en los centros educativos, la comprensión del mundo del trabajo, la adquisición de experiencia laboral en contextos de trabajo reales, la adquisición de las habilidades técnicas y sociales necesarias para su desenvolvimiento laboral futuro, ser observadores y a la vez partícipes de los procesos de producción, y en definitiva, de favorecer su inserción laboral. Los centros educativos se benefician del contacto con el mundo productivo a través de la FCT por cuanto que esto les permite mantenerse informados de los cambios tecnológicos, organizativos e ideológicos que se producen en el mundo productivo, enriquecer el trabajo de los profesores desarrollando nuevas habilidades organizativas y de gestión, actualizar los desarrollos curriculares, y en consecuencia avanzar paralelamente con la marcha de la realidad productiva. A los centros de trabajo les beneficia participar en las tareas educativas porque estimula la motivación y el desarrollo personal de los tutores encargados del seguimiento de los alumnos, por cuanto desarrolla habilidades pedagógicas como formadores y por favorecer la transmisión de mensajes al mundo educativo influyendo en la elaboración de los programas formativos. Y por último, el conjunto del sistema productivo se beneficia porque la cooperación en materia de FCT mejora el marco de referencia para la contratación de nuevos trabajadores mejor cualificados a corto y largo plazo, difunde información positiva de las empresas y mejora la imagen de la empresa como agente social comprometido.

Esta tesis inició sus trabajos cuando la nueva Formación Profesional iniciaba su andadura y termina en el momento en el que se aprueba una Ley Orgánica, la primera de estas características en España que regula

exclusivamente la Formación Profesional⁴. Nos referimos, obviamente, a la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de Junio). Más adelante se hará referencia a esta nueva Ley Orgánica, pero parece oportuna ahora la reflexión sobre el hecho de que la aprobación de una ley de este rango da cuenta de la importancia que se concede al objeto que regula dicha ley. Si el objeto es la Formación Profesional, podemos pensar que por fin la FP dejará definitivamente de ser la “hermana pobre” del sistema educativo español para adquirir su verdadera dimensión de cara a la sociedad y al mundo productivo.

A las prácticas profesionales, que son el objeto de esta tesis, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional dedica en su Título Preliminar el artículo 6 completo, con el rótulo *colaboración de las empresas, de los agentes sociales y otras entidades*⁵. En sus cuatro puntos se explicita que para el desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es necesaria la colaboración de las empresas con las Administraciones Públicas, las Universidades, Cámaras de Comercio y entidades de formación; que esta colaboración ha de extenderse a los ámbitos de formación del personal docente, de los alumnos en los centros de trabajo y a la realización de prácticas profesionales de éstos en empresas y en otras entidades.

Desde el plano epistemológico, cabe plantear la cuestión de si la presente investigación debiera haberse enfocado desde ópticas distintas a la de la Pedagogía, como pudieran ser la Psicología del Trabajo, la Economía o la Sociología, disciplinas que en muchas ocasiones se han ocupado, y se ocupan,

⁴ La Ley Orgánica 5/2002 no deroga el marco legal de la Formación Profesional establecido por la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), sino que pretende mejorar el aprovechamiento de la experiencia y de todos los profesionales en la impartición de las distintas modalidades de Formación Profesional, tal como se dice en la exposición de motivos.

⁵ Es necesario hacer notar que este artículo, junto con otros, quedan excluidos del carácter orgánico de la Ley.

del fenómeno social de la Formación Profesional. Pero pensamos que la plataforma natural sobre la que descansa esta temática es la Pedagogía y, en particular, la Pedagogía Laboral, lo que no impide que esas ciencias participen del interés que suscita el tema por sus implicaciones en los campos laboral, económico y sociológico. La Formación Profesional en cualesquiera de sus modalidades es, esencialmente, una cuestión educativa y por tanto el enfoque que le es propio es el pedagógico. Por ello, entre las líneas de investigación que se siguen en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de esta Facultad, están presentes varias que son propias del ámbito de la Pedagogía Laboral, la formación en las organizaciones y la formación en la empresa. El interés que suscita la formación desde el plano científico queda patente si se consideran las sucesivas tesis doctorales que sobre esta temática se han realizado en los últimos años en el Departamento, como son las de Veira (1991), Fernández-Salineró (1995), García Delgado (1996), Manzanares Moya (1997) y Duque (1998). Abundando en el interés y actualidad de esta disciplina, hacemos notar que durante el tiempo de realización de la presente tesis, la Pedagogía Laboral ha experimentado un notable desarrollo académico, por lo que ha pasado de ser una asignatura del itinerario de los estudios de Pedagogía denominado Pedagogía Social y Laboral, a constituir un itinerario con entidad propia desgajado de aquél, obteniendo así su consolidación como especialidad dentro de los estudios de Pedagogía. Varias propuestas abogaban por la aparición de esta nueva especialidad pedagógica, como la de Lorenzo (1999), quien, tanto por razones de carácter científico como profesional, opinaba entonces que “Conviene destacar que si en algún momento ha tenido sentido una especialidad que englobe lo Social y Laboral, actualmente, tanto por el desarrollo de los estudios pedagógicos en estos campos, como por la naturaleza y necesidades de las actividades hacia las que se encamina el Pedagogo Social, al igual que las que tiene que llevar a cabo el Pedagogo Laboral, hace que los perfiles profesionales sean totalmente

diferentes (...). Por ello apostamos decididamente por la separación en dos especialidades de lo que ahora constituye la Pedagogía Socio-Laboral.” (p. 151)

Para llevar a cabo la tarea se pensó en una metodología de trabajo que fuera de lo general a lo particular y de lo teórico a lo empírico y empleando de forma plural y complementaria distintas metodologías de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas. Con este planteamiento se estableció un esquema general de trabajo cuyos objetivos generales son los siguientes:

1. Obtener una visión de conjunto del sistema de Formación Profesional en España, estudiando el papel que desempeñan las diferentes instituciones públicas y privadas implicadas en su puesta en práctica, los subsistemas de que se compone y el estado de coordinación existente entre ellos.
2. Determinar el lugar que ocupa la Formación en Centros de Trabajo en los contextos educativo y productivo, así como su posición epistemológica en el seno de las Ciencias de la Educación.
3. Examinar los caminos históricos que ha recorrido la Formación Profesional española con el fin de comprender mejor el proceso que ha cristalizado en la situación presente.
4. Estudiar las influencias que han ejercido sobre la Formación Profesional Específica española otros sistemas de Formación Profesional inicial y, en particular, sobre el modelo de FCT.
5. Analizar los fundamentos sociológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la necesidad y pertinencia de la implantación

del módulo de FCT como elemento esencial para la adquisición de la competencia profesional.

6. Analizar y discutir las ventajas e inconvenientes que pudieran derivarse de la implantación de la FCT, tanto para los alumnos como para los centros educativos y las empresas colaboradoras.
7. Destacar la importancia de la FCT como procedimiento de acercamiento del mundo educativo al mundo productivo y como elemento favorecedor de la transición de la situación educativa a la situación productiva.
8. Conocer la percepción de los actores —profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo— sobre el fenómeno de la FCT en los aspectos que se consideran relevantes, así como sobre su propia actuación y la de los demás actores.
9. Conocer la disposición de los centros de trabajo a cooperar con los agentes educativos en la puesta en práctica del módulo de FCT, así como el papel que desempeñan en el proceso otras organizaciones sociales, empresariales y laborales.
10. Analizar la coordinación entre los centros educativos y los centros productivos para determinar su incidencia en el logro de los objetivos del módulo de FCT.
11. Determinar los logros, las posibles disfunciones y los puntos débiles del procedimiento que pudieran ser corregidos, indicando, si fuera pertinente, las propuestas de mejora susceptibles de optimizar el procedimiento.

En razón a estos objetivos, este trabajo se ha estructurado en dos partes diferenciadas pero relacionadas lógicamente. La parte primera tiene carácter teórico-descriptivo, con el objeto de estudiar los aspectos contenidos en los cinco primeros objetivos anteriormente enunciados. Se trata, pues, de una investigación de carácter documental, como no podría ser de otra forma, que desciende desde la abstracción conceptual hasta la concreción de las características particulares y planteamientos de la Formación en Centros de Trabajo, con el objeto de presentar una perspectiva amplia, pero a la vez concreta, del problema educativo estudiado. Para dar coherencia al discurso, esta primera parte se subdivide a su vez en tres secciones que atienden, en primer lugar, a la conceptualización de la Formación Profesional reglada y de las prácticas profesionales en el ámbito de la Pedagogía Laboral, en segundo lugar, la revisión de los sucesivos sistemas de Formación Profesional reglada en España desde una perspectiva histórica, y, en tercer lugar, los aspectos relativos a la Formación en Centros de Trabajo.

Para atender a los cinco últimos objetivos se llevó a cabo una investigación mediante el método de encuesta, y dentro de este método se optó por emplear la técnica del cuestionario para la recogida de datos. De esta manera se interrogó a los actores implicados en el proceso de realización de la FCT con la intención de averiguar sus opiniones sobre determinados aspectos objetivos y subjetivos de la FCT, estableciendo posteriormente comparaciones entre ellas. En su diseño, de tipo cuantitativo, la investigación no contempla diversidad de grupos (experimental o de control) ni de observaciones en momentos distintos, por lo que las variables no son de tipo experimental. Así, la investigación se limita a una sola observación sobre una muestra concreta en un momento determinado. Con este diseño se pretende extraer información sobre la realidad tal como es, o mejor dicho, tal como la perciben los actores, sin ningún tipo de manipulación experimental y sin buscar relaciones causa-efecto. Se ha tratado,

pues, de encontrar únicamente los rasgos esenciales del fenómeno estudiado y establecer si existe alguna relación entre las variables.

La investigación se extiende sobre tres colectivos distintos: alumnos en el momento de cursar la FCT, sus profesores-tutores de los centros educativos, y sus tutores de los centros de trabajo. Por razones de orden práctico y estadístico, el ámbito geográfico se circunscribe a la Comunidad de Madrid, suficientemente próximo para facilitar las tareas de aplicación y recogida de los cuestionarios y a la vez con una población suficientemente extensa como para proporcionar una muestra estadísticamente significativa. Para dotar de homogeneidad a la masa de datos que se obtuvieran y evitar la dispersión entre la multitud de Títulos que constituyen las 22 Familias Profesionales existentes⁶, se eligió un campo profesional que, por sus características y proyección profesional, acoge al mayor número de estudiantes, esto es, la Familia Profesional Administración⁷.

En la parte segunda de la investigación se presentan la metodología, los resultados y las conclusiones de la investigación empírica efectuada. Para la recogida de datos se confeccionaron *ad hoc* tres cuestionarios dirigidos específicamente a cada uno de los tres colectivos —profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo—, conteniendo variables comunes y no comunes, agrupadas en bloques que a su vez aluden a una o más dimensiones coherentes de investigación. El proceso de elaboración de los cuestionarios, su estructura y la metodología de investigación que se ha seguido se exponen en detalle en el capítulo 11.

⁶ En el momento presente el número total de Títulos Profesionales ofertados es 139.

⁷ Según los datos aportados por el Ministerio de Educación, la Familia Profesional más solicitada es Administración, con un porcentaje de alumnos en los Ciclos Formativos de Grado Medio del 25,1 % y del 24,6 % en el Grado Superior, porcentajes que prácticamente duplican la demanda de la segunda Familia más solicitada: 15,9 % en Electricidad y Electrónica (Grado Medio) y 12,6 % en Informática (Grado Superior). (Fuente: www.mec.es/leyfp/notaprev.htm).

Antes de terminar esta introducción quiero dejar constancia de que, aunque una tesis doctoral es por definición y reglamento un trabajo personal, nunca es posible sin el apoyo desinteresado e inestimable de otras personas. En mi caso han sido muchas: los tutores de los centros educativos encuestados, con cuya colaboración desinteresada pude contar para la distribución, cumplimentación y recogida de los cuestionarios, los compañeros de mi propio centro de trabajo, cuyas opiniones y experiencias han sido muy valiosas, mis alumnos, que me ayudaron a depurar los cuestionarios. No he de dejar pasar la ocasión de mencionar a Rosa García de la Fuente por el tiempo y esfuerzo que dedicó en las tareas de contacto con los centros educativos; a mi colega en la docencia Alfonso Antón por sus opiniones siempre atinadas, a mi esposa Charo Morata por la revisión minuciosa de los textos, amén del apoyo constante que me ha ofrecido a lo largo de estos años. Ayuda inestimable ha sido la que me brindó el profesor Rafael Carballo Santaolalla, que revisó el tratamiento estadístico de datos y me aportó sugerencias muy valiosas. Por último, he de expresar mi especial agradecimiento a mi director de tesis, el profesor Ignacio Sánchez Valle, quien a lo largo de todos estos años me ha prestado constantemente su atención y su tiempo, y que gracias a sus consejos y orientaciones metodológicas esta tesis ha llegado a su término.

PRIMERA PARTE

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO
PROCESO EDUCATIVO**

SECCIÓN PRIMERA

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA EN EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA LABORAL

Capítulo 1

LA FORMACIÓN PROFESIONAL. CONCEPTUALIZACIÓN Y MODALIDADES

1. INTRODUCCIÓN

Entre los agentes implicados en la Formación Profesional en sus diferentes modalidades existe el firme convencimiento, basado en la evidencia, de que la formación profesional es el punto de partida para la mejora tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto. Un sistema de Formación Profesional que se adapte a las necesidades productivas, e incluso que sea capaz de prever necesidades futuras, es la clave para la mejora de la productividad y de la competitividad de las empresas, lo que repercute en el nivel general de bienestar social y, paralelamente, de cada ciudadano en particular.

Uno de los grandes retos de los sistemas educativos modernos, entendidos en el más amplio de sus sentidos, es la necesidad de organizar un subsistema de enseñanzas profesionales capaz de atender no sólo a las necesidades de los individuos sino también a las necesidades sociales y productivas de las naciones. Esta tarea trasciende al ámbito de las autoridades educativas tradicionales en el seno de la educación formal, por lo que otros agentes sociales y económicos han entrado con vigor en la cancha de juego tomando a su cargo en muchos casos el protagonismo de las acciones formativas.

La formación profesional, o simplemente la "formación" es ya, y desde hace algún tiempo, objeto de debate en los más variados foros y sectores sociales, laborales, económicos y políticos, además de los educativos, constituyendo un importante capítulo en el diálogo social y político, considerado como solución a las disfunciones productivas y sociales de los países: desempleo, desarrollo tecnológico, negociaciones colectivas, etc. Por este motivo, a la formación profesional se asignan grandes partidas presupuestarias con el fin de atender las necesidades formativas de diversos colectivos: jóvenes en busca del primer empleo, desempleados, trabajadores en activo que necesitan actualizar sus competencias; así como otros grupos en situación de riesgo social: discapacitados, marginados sociales, jóvenes sin cualificación ni titulación, entre otros.

Las funciones que se encomiendan a la formación van, como se ve, más allá de lo puramente educativo, laboral o productivo para adentrarse en ámbitos de política social. Por ello muchos ven en ella, quizá de manera excesivamente optimista, el bálsamo milagroso para curar los males de las complejas sociedades modernas. Pero aún sin caer en triunfalismos no cabe duda alguna de que sin un buen sistema de formación resulta del todo imposible tanto el desarrollo personal de los individuos en su faceta profesional como el desarrollo tecnológico imprescindible para las necesidades productivas del mundo empresarial y de las naciones. No puede ser casualidad que aquellos estados que mayor atención han prestado a la formación profesional y que, consecuentemente, le han destinado mayores recursos económicos y mejores estructuras organizativas, sean aquellos que más solvencia económica tienen en el plano internacional. Esta correlación positiva tiene asimismo su antítesis: aquellos estados que han visto declinar

su competitividad y desarrollo tecnológico poseen a su vez sistemas de formación profesional obsoletos e inadecuados a la dinámica económica actual.

2. EL CONCEPTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Las realidades actuales exigen por tanto la revisión y actualización constante del concepto de formación profesional, tradicionalmente circunscrito a un marco restringido y estrecho, necesitado de un horizonte más amplio tanto desde el punto de vista organizativo como teórico y conceptual. El concepto tradicional de formación profesional va progresivamente perdiendo vigencia, ya que si hasta hace poco se pensaba en ella como procedimiento para la transmisión ordenada y sistemática de conocimientos, habilidades y destrezas propios del ámbito tecnológico para trabajadores cualificados o semicualificados, en la actualidad se advierte la creciente preocupación hacia otras dimensiones, como lo son las vinculadas a la cultura del trabajo y la producción en el marco de una formación permanente. (CINTERFOR, 1996, p.6).

Así pues, no cabe ya la posibilidad de encomendar a una única institución o departamento ministerial la misión de organizar e impartir las diferentes especialidades profesionales. En la actualidad se advierte un cierto debilitamiento en este campo educativo de los Ministerios de Educación como consecuencia de una actitud casi monopolística que sobre la Formación Profesional han ejercido, con el resultado de la contaminación con un excesivo academicismo más propio de otros niveles del sistema educativo y una gran pesantez organizativa y burocrática que, en muchas ocasiones, ha propiciado el alejamiento de la realidad productiva y en

consecuencia el deterioro de la imagen y prestigio de estas enseñanzas.

La solución pasa inevitablemente por el acercamiento de las instituciones educativas a la realidad productiva y por la continua revisión del concepto y función de las enseñanzas profesionales.

Así pues, el concepto tradicional de formación profesional se ha visto paulatinamente desestimado no tanto por ser falso sino por resultar insuficiente e inadecuado a la realidad productiva y tecnológica actual. La formación profesional continúa siendo la transmisión ordenada de los conocimientos profesionales necesarios para ejercer una profesión cualificada, pero además se han de tener en cuenta otras dimensiones de no menor importancia. Una redefinición del concepto ha de atender al menos a cuatro dimensiones esenciales, de las que las dos primeras se conectan directamente con la realidad productiva y tecnológica, y la tercera y cuarta con un enfoque eminentemente pedagógico:

- Sus vinculaciones con la realidad laboral y productiva.
- Su importancia como parte del proceso de transferencia de innovaciones tecnológicas.
- Su importancia como hecho educativo vinculado a los procesos productivos.
- Su orientación hacia la adquisición de competencias.

La primera dimensión considerada es un factor determinante a la hora de decidir las necesidades formativas. Las relaciones entre las nuevas tecnologías y los procesos productivos son cada vez más acentuadas, lo que ha traído consigo un profundo cambio en los roles profesionales y en las

relaciones laborales. La vieja aspiración de todo trabajador a conseguir un puesto de trabajo seguro y estable en una sólida empresa durante un largo periodo de su vida laboral se va diluyendo poco a poco en la utopía. La realidad actual impone, por el contrario, la necesidad de contar con plantillas flexibles, altamente cualificadas con capacidad para adaptarse a situaciones de cambio y asumir reconversiones rápidas. No se reconoce ya la estabilidad laboral en un determinado puesto de trabajo en una determinada empresa sino en un mercado de trabajo dinámico y por tanto mutable en tiempo y espacio. Por otra parte, las remuneraciones salariales dejan progresivamente de apoyarse en elementos de juicio como la antigüedad en la empresa, la promoción por escalafón o la situación familiar, entre otras, para considerar otros criterios más objetivos como son la productividad, la capacidad para el trabajo en equipo, la experiencia y los niveles de formación. Desde esta perspectiva, no cabe duda de que la mejor fórmula para asegurar la estabilidad laboral pasa por la mejor adecuación de la formación del trabajador a las circunstancias sociolaborales.

La formación como parte del proceso de transferencia tecnológica supone un avance del concepto tradicional anteriormente mencionado, anclado en una concepción aislada de la formación, descontextualizada del tiempo y del espacio en que se desenvuelve, encerrada en sí misma y desarticulada de los procesos globales de trabajo para los que se concibe. La nueva concepción de la formación supone que ha de ser entendida “en el entorno de un proceso por el cual las unidades productivas y los trabajadores acceden a un conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos asociados a los procesos productivos” (CINTERFOR, 1996, p. 21). Por ello, la formación que se oferte ha de ser un proceso de asesoría y asistencia integral brindado a las empresas, formando parte de un conjunto de acciones de transferencia tecnológica, tanto de trabajo como de

producción, adaptación e innovación.

La dimensión de la formación como hecho educativo articulado con los procesos reales de producción supone la superación del tradicional alejamiento de los procesos formativos y los procesos productivos en el plano espacio-temporal. La formación profesional de calidad sólo es posible cuando ambos ámbitos, el educativo y el productivo, actúan sinérgicamente en estrecha cooperación. Desde esta óptica, los centros educativos han de consolidarse como auténticos focos de irradiación de tecnologías, del mismo modo que las empresas han de alimentar con su experiencia y avances sobre el terreno a los centros educativos. En un marco óptimo, este flujo recíproco de conocimientos habría de ser el caldo de cultivo necesario para que los centros educativos fueran capaces de proporcionar los recursos humanos y tecnológicos que las empresas necesitan para sus actividades. En los compromisos entre escuelas y empresas han de participar activamente todos los agentes implicados: profesores, empresarios y alumnos, además de las Administraciones Central, Autonómica o Local, en una búsqueda constante de mecanismos retroalimentadores del hecho pedagógico en todas sus facetas: currículo, metodología de formación y modalidades de atención.

Desde la perspectiva pedagógica, la formación profesional supone mucho más que la simple instrucción o adiestramiento en determinadas tareas, aspecto que tradicionalmente ha cargado de significado el concepto de cualificación profesional. Así, el nuevo concepto de la formación profesional supera las anteriores concepciones de tipo conductista en la medida en que aquellas poseían un marcado carácter instrumental acompañado de una propuesta intelectual de corte academicista, pero de

inferior calidad a las que ofertaban otros niveles educativos. La redefinición del concepto de formación profesional supone que ésta ha de ser un proceso educativo orientado no sólo a la simple cualificación consistente en la simulación de conocimientos tecnológicos y destrezas manuales sino, más que eso, a la adquisición de competencias, entendiendo por ello la consideración de aspectos culturales, sociales y actitudinales susceptibles de ampliar la capacidad de acción de las personas en una cultura del trabajo.

El acceso a la cultura del trabajo no puede adquirirse únicamente a través de los medios explícitos de la formación de los centros educativos, sino que es necesaria una inmersión en el ambiente y clima existente en los centros productivos al que han de acceder los centros formativos. Esto lleva a considerar la necesidad de realizar prácticas profesionales en ambientes reales, lo más próximos posible a la realidad del mundo productivo, es decir, en el seno de las empresas y en condiciones semejantes a las de un trabajador de la plantilla. En otros términos, la formación profesional no puede ser completa si al alumno no se le ofrece la posibilidad de llevar a la práctica en una situación de trabajo real, los conocimientos teóricos que ha adquirido en el centro educativo. Por ello, las prácticas no pueden entenderse como un complemento enriquecedor pero prescindible, sino como un elemento esencial de la formación, tan importante como cualquier otro de los conocimientos teóricos o prácticos recibidos en el ámbito educativo.

3. MODALIDADES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La corriente de pensamiento educativo actual es que la educación y la formación han de incluirse en el marco de la educación permanente del

individuo a lo largo de toda su vida. En la educación permanente se distinguen varios grados o etapas de formación conducentes al desarrollo profesional pleno del individuo, tanto más que el aspecto profesional debe ser considerado un aspecto del desarrollo armónico de la persona como un elemento más, y no de menor importancia que otros. Estos grados o etapas de formación se sintetizan en la llamada Formación Profesional de Base (FPB), la Formación Profesional Inicial (FPI), la Formación Profesional Ocupacional (FPO) y la Formación Profesional Continua (FPC).

Según Ronald, citado por Jiménez (1996), las cuestiones que definen las relaciones entre sociedad, cultura, trabajo, economía y formación son las siguientes:

- Sin la creatividad científica e intelectual de las Universidades europeas, la industria no puede mantenerse a la vanguardia del desarrollo económico.
- Sin una formación profesional que integre rápidamente los nuevos conocimientos, las carencias de las nuevas cualificaciones frenarán la creación de empleos.
- Sin una formación de base de calidad, los jóvenes no podrán comprender los cambios de la economía y de la sociedad, ni participar en ellos.
- Sin una formación continuada reforzada, los trabajadores y cuadros formados para un sistema de producción caduco serán dejados al margen de la evolución económica. (p. 94).

Las consecuencias de estas hipotéticas carencias para Jiménez son evidentes. Sin una adecuada formación profesional se corre el riesgo de que

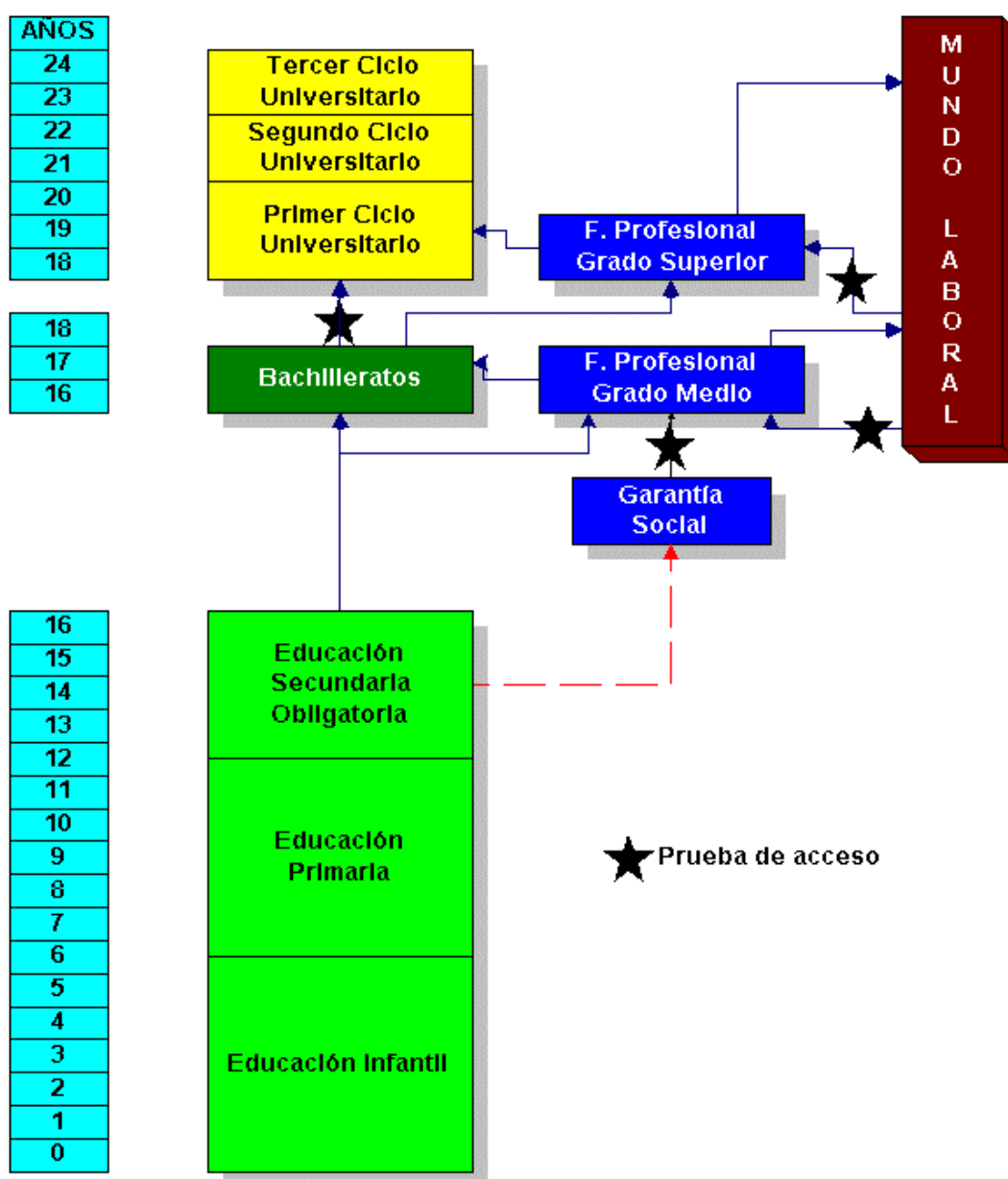
la sociedad experimente un proceso de dualización en la que los individuos productivos, es decir, los bien formados, deban cargar —o eventualmente el Estado—, con un gran colectivo de inactivos, lo que sucedería sin una buena formación base, sin una adecuada formación profesional inicial o si el sistema fuera incapaz de acoger o reconvertir al trabajador adulto cuando su cualificación haya quedado obsoleta como consecuencia de los cambios tecnológicos u organizativos.

Como punto de partida para posicionar la Formación Profesional Reglada en el seno del actual ordenamiento educativo español, y dado que sus primeras etapas se insertan en niveles educativos previos a los estudios estrictamente profesionales, comenzaremos por exponer una visión de conjunto del sistema educativo vigente (Esquema 1.1).

La educación obligatoria se extiende a lo largo de diez años, desde los seis a los dieciséis años del individuo. Los seis primeros años están ocupados por la Educación Primaria, divididos en tres ciclos de dos años de duración cada uno. A los doce años el alumno inicia la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), segmentada a su vez en dos ciclos de dos años de duración cada uno. Es en este nivel educativo donde se inicia la formación pre-profesional, inserta en el área de conocimientos tecnológicos, que sin tener intención profesionalizadora¹, debe dotar al

¹ El concepto de “profesionalización” es de gran importancia. Desde el punto de vista sociológico se advierte que desde el siglo XIX existe una verdadera carrera hacia la profesionalización como procedimiento de movilidad social ascendente, que se considera como una meta deseable. La profesionalización ha de entenderse como un proceso que lleva desde una situación inicial de ocupación no profesional hasta un estado final que es la profesión como tal. La profesión “se ejerce” y se distingue de la simple ocupación en que ésta es simplemente una actividad en la que una persona ocupa su tiempo. La profesión supone un mayor grado de integración corporativista y social mayor que la ocupación, además de tener generalmente escalas de carrera en sus organizaciones (Requejo, Rodríguez Martínez, Santos Rego, & Touriñan, 1991; Tripier, 1995).

alumno de una base amplia sobre la que acomodar posteriormente una cualificación específica.



Esquema 1. 1. Esquema del sistema educativo español (1990). Fuente: www.mec.es/

Posteriormente a la ESO el alumno inicia su itinerario formativo, ya sea desde el Bachillerato o desde la Formación Profesional Específica de Grado Medio, pudiendo también acceder directamente al mundo laboral, ya que ha alcanzado la edad legal para ello. El Bachillerato, con dos años de duración, da acceso a la Formación profesional Específica de Grado Superior o a la Universidad. Más adelante se estudiarán en detalle los posibles itinerarios formativos y sus relaciones con las demás modalidades de formación profesional no formal.

4. LA FORMACIÓN PRE-PROFESIONAL

Con este término nos referimos a todas aquellas enseñanzas que, estando dentro del tronco general del sistema educativo de las enseñanzas obligatorias, son conducentes a dotar al alumno de un conjunto de conocimientos, actitudes y procedimientos que, sin tener carácter estrictamente profesionalizador, le aportan las herramientas básicas para su futura inserción en el mundo laboral, en uno u otro nivel profesional. Siguiendo el discurso de Jiménez (1996), en primer lugar distinguiremos entre formación base y la Formación Profesional de Base

4.1. La formación base

La Formación Profesional de Base debe distinguirse de la *formación base*, concepto éste más amplio que constituye propiamente la enseñanza obligatoria. La formación base, o simplemente enseñanza obligatoria, ha de proporcionar al individuo conocimientos, competencias y valores que le permitan comprender, participar, ser creativo para poder adaptarse al mundo laboral y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. En suma,

prepararle para el desarrollo personal y profesional que le insertará como ciudadano en la sociedad y le capacitará para adaptarse a los cambios y enfrentarse a los retos.

Una formación base insuficiente o de mala calidad dificulta cualquier tipo de formación posterior, ya sea inicial, ocupacional, de reciclaje o de continuación de estudios y, por supuesto, dificulta en gran medida la consecución de un primer puesto de trabajo. Ahora bien, según Ferrández (1989) está claro que “la formación base comienza en el analfabetismo, pero es mucho más difícil precisar dónde acaba” (p.48). Por su parte Jiménez (1993) indica que el fin de la educación base es “educar y formar a un hombre con unos derechos y unos deberes, con una profesionalización, con una actividad familiar y social responsable que le hagan digno en y de una sociedad plural y democrática.” (p. 114). Desde un punto de vista formal, la formación base se extiende en lo que, en países avanzados, se denomina educación obligatoria, cualquiera que sea la estructura que ésta tenga.

Se pueden distinguir tres grados de formación base: deficitaria, de base propiamente dicha, y ampliada. La formación base deficitaria es la que corresponde a un amplio colectivo en el que se incluyen los analfabetos, absolutos o funcionales, los que no han completado satisfactoriamente sus estudios primarios o secundarios y quienes son objeto de acciones educativas compensatorias. La formación base corresponde a la superación de la educación obligatoria (Primaria y ESO en el caso español) que normalmente se extiende hasta los 16 años. Por último, la formación base ampliada supondría haber superado satisfactoriamente las enseñanzas secundarias completas hasta las puertas del acceso universitario.

La formación de base ha de ser aquella que permita, instrumental y conceptualmente, retener los mecanismos fundamentales de la cultura propia, disponer de mecanismos de apertura a culturas distintas, y la que aporte mecanismos de apertura y acceso al conocimiento, tales como métodos de trabajo intelectual y de estudio capaces de facilitar mejoras personales y profesionales en el seno de la formación permanente.

4.2. La Formación Profesional de Base (FPB)

La FPB hace referencia a todos aquellos conocimientos teóricos o prácticos que, sin estar ligados a una ocupación o profesión concreta, proporcionan un conjunto de conocimientos, aptitudes y habilidades básicas relacionadas con el mundo laboral aplicados a un amplio conjunto de ocupaciones laborales.

Se considera que este tipo de formación profesional ha de formar parte integrante del tronco general de la enseñanza obligatoria, concretamente en el seno de la Educación Secundaria Obligatoria y post-obligatoria (Bachillerato, en sus distintas modalidades), extendiéndose por tanto desde los 12 hasta los 18 años sin objetivo profesionalizador. El artículo 30.3 de la LOGSE deja este punto claramente especificado: “En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional”. Por tanto, la FPB es una formación de carácter profesional previa a la titulación y acreditación profesional, dentro del currículo de las enseñanzas medias, obligatorias y post-obligatorias. El área de Tecnología, dispuesta dentro de la ESO y del Bachillerato, pretende cubrir este fin.

4.2.1. Objetivos generales de la FPB

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) expresa claramente cual ha de ser el espíritu de la FPB, cuyos aspectos más representativos se enumeran a continuación:

- No debe circunscribirse exclusivamente a las enseñanzas específicas orientadas hacia una profesión, sino que ha de formar parte del currículo común e integrado de Educación Secundaria, tanto en su periodo obligatorio como en el post-obligatorio.
- Se ha de entender como un sustrato cada vez más necesario y amplio en el que se ha de cimentar la Formación Profesional Específica, constituyendo un conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas que se relacionan con un conjunto amplísimo de profesiones, para constituir la garantía de una formación polivalente, abierta a las distintas líneas de Formación Profesional Específica y facilitadora por tanto de movilidad y reconversión de los ciudadanos.
- Debe constituir un área específica dentro del currículo común, debiendo además impregnar otras áreas o, lo que es lo mismo, que desde las distintas áreas se contemplen las dimensiones tecnológicas.

A tenor de lo anterior, los objetivos generales de la FPB pretenden evitar la separación entre los estudios netamente académicos y los profesionales a edad temprana, favorecer una educación común académica y técnica a un mayor número de jóvenes durante un mayor período de tiempo y favorecer el conocimiento general y profesional en aras de una mejor definición de los intereses personales, impulsar acciones de orientación personal, académica y profesional y fomentar la flexibilidad de

los currículos de la enseñanza secundaria, permitiendo la inclusión de la optatividad y el desarrollo de proyectos integrados en varias áreas.

Por otra parte, mediante la FPB se pretende prestigiar las enseñanzas profesionales y facilitar el acceso a un primer empleo mediante la posesión de un mayor bagaje educativo, conectar el sistema educativo con el mundo del trabajo y aumentar la capacidad de desarrollo personal y las posibilidades de completar o ampliar estudios. En definitiva, se trata de dotar al alumno de un conjunto amplio de conocimientos que le permitan enfrentarse con las mayores garantías de éxito al complejo mundo actual, en el que la ciencia y la técnica juegan un papel tan destacado.

4.2.2. La FPB en la Educación Secundaria Obligatoria

Como ya se ha indicado anteriormente, la FPB se imparte específicamente dentro del área de Tecnología y, de manera transversal más difusa, cuando se contemplan los aspectos tecnológicos de las distintas áreas. Los objetivos generales enunciados para dicha área de la ESO, y que constituyen una especie de decálogo en el que se contemplan objetivos dirigidos a la adquisición de conocimientos, a la concepción de ideas, a la aplicación y a la valoración, son los siguientes:

1. Abordar con autonomía y creatividad problemas tecnológicos sencillos trabajando de forma ordenada y metódica para estudiar el problema, seleccionar y elaborar la documentación pertinente, concebir, diseñar y construir objetos o mecanismos que faciliten la resolución del problema estudiado y evaluar su idoneidad desde diversos puntos de vista.

2. Analizar objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento, la mejor forma de usarlos y controlarlos y las razones que han intervenido en las decisiones tomadas en su diseño y construcción.
3. Planificar la ejecución de proyectos tecnológicos sencillos anticipando los recursos materiales y humanos necesarios, seleccionando y elaborando la documentación necesaria para organizar y gestionar su desarrollo.
4. Expresar y comunicar las ideas y decisiones adoptadas en el transcurso de la realización de proyectos tecnológicos sencillos, así como explorar su viabilidad y alcance utilizando los recursos, la simbología y el vocabulario adecuados.
5. Utilizar en la realización de proyectos tecnológicos sencillos los conceptos y habilidades adquiridos en otras áreas, valorando su funcionalidad y la multiplicidad y diversidad de perspectivas y saberes que convergen en la satisfacción de las necesidades humanas.
6. Mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas tecnológicos, analizando y valorando los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la Ciencia, y de la Tecnología en la calidad de vida y su influencia en los valores morales y culturales vigentes.
7. Valorar la importancia del trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, asumiendo sus responsabilidades individuales en la realización de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.
8. Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo

científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo, así como en la organización del tiempo libre y en las actividades de ocio.

9. Analizar y valorar los efectos que sobre la salud y la seguridad personal y colectiva tiene el respeto de las normas de seguridad e higiene, contribuyendo activamente al orden y a la consecución de un ambiente agradable en su entorno.
10. Valorar los sentimientos de satisfacción y disfrute producidos por la habilidad para resolver problemas que le permitan perseverar en el esfuerzo, superar las dificultades propias de proceso y contribuir de ese modo al bienestar personal y colectivo.
(Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp.228-229)

Al finalizar la etapa obligatoria el estudiante ha de poseer conocimientos, habilidades y capacidades para acometer sus primeros estudios de carácter profesionalizador, cursando un ciclo formativo de grado medio dentro de la Formación Profesional Específica, o bien continuar en el Bachillerato, que le abrirá las puertas de la Formación Profesional Específica de Grado Superior o de la Universidad.

4.2.3. La FPB en la enseñanza secundaria post-obligatoria

En la enseñanza post-obligatoria, la FPB continúa manteniendo el carácter preprofesionalizador de la etapa anterior, pero incorpora nuevas características específicas:

- Tiene conexiones y repercusiones con la orientación educativa, tanto personal como académica y profesional.

- Mediante la optatividad se pretenden encauzar los estudios hacia la Formación Profesional de Grado Superior o hacia los estudios universitarios.
- Ha de dar respuestas a las demandas más inmediatas del entorno que favorezcan el desarrollo local.
- Ha de ser un elemento para una mejor adecuación curricular, considerando los intereses de los alumnos y sin olvidar que el área tecnológica puede actuar eficazmente como elemento favorecedor de estrategias positivas e innovadoras de tratamiento de la diversidad.
- Ha de satisfacer las necesidades de una educación sólida que permita interpretar y participar en la complejidad del mundo actual, tecnológico y cambiante.
- Ha de favorecer la educación permanente.

El artículo 25.3 de la LOGSE explicita que “el Bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.” (pp. 35 y 36). El artículo 26 fija las capacidades en forma de objetivos generales que han de conseguirse. De éstos, los que interesan al asunto que nos ocupa son los apartados f) y g):

- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida. (p. 36).

La LOGSE establece en su artículo 27.3 cuatro modalidades de Bachillerato: Bachillerato en Artes (con las opciones de Artes Plásticas, Música y Danza); Bachillerato en Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales y por último Bachillerato en Tecnología.

El Bachillerato se estructura en materias comunes de formación general —Educación Física, Filosofía, Historia, Lengua Castellana, Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma correspondiente y Literatura, y Lengua Extranjera—, materias propias de cada especialidad y materias optativas, habiendo de proporcionar estas últimas una formación más especializada para encaminar al estudiante hacia los estudios universitarios o hacia la formación profesional de grado superior. De lo anterior se desprende que con el Bachillerato se pretenden tres finalidades. La primera, inherente al espíritu clásico de estos estudios, pretende una formación general, con objetivos educativos propios e intrínsecos, con valor en sí mismos y por sí mismos. En segundo lugar se observa una finalidad propedéutica que pone los fundamentos de estudios posteriores, y en tercer lugar, una finalidad orientadora que se relaciona con la anterior y que configura un itinerario educativo personal, como síntesis de lo académico y lo profesional. En esta finalidad es donde cobra sentido la FPB, ya que pretende la transición equilibrada y no traumática hacia la formación profesional especializada o hacia los estudios universitarios.

Es ahora momento de incidir en el concepto de *educación técnico-profesional*, (ETP en adelante), término de amplio uso internacional que suele contar con dos interpretaciones. En un extremo se encuentra la posición según la cual se puede considerar la ETP como parte integrante y fundamental de una formación general, y en el otro la que la iguala con una

Formación Profesional, inicial o específica, que capacita para el desempeño de una profesión concreta. En el caso español, esta segunda acepción es la que se enuncia en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), donde se explicita que la ETP “es, desde un punto de vista personal, aquella preparación que capacita para el ejercicio y las responsabilidades de una profesión. Desde el punto de vista del sistema educativo, consiste en el conjunto de acciones dirigidas a proporcionar a las personas los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y las actitudes necesarias para ocupar un grupo de empleos en una profesión determinada o un grupo de profesiones conexas” (p. 147). Así pues, debemos ocuparnos ahora de la forma en que el sistema educativo español acomete la tarea de estructurar este tipo de estudios.

5. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

La Formación Profesional Inicial es el puente que une el mundo educativo con el mundo laboral. Esta afirmación se justifica porque el objetivo principal no es capacitar para la ocupación de un puesto de trabajo concreto sino, por el contrario, capacitar al individuo para el ejercicio cualificado de una profesión o de un conjunto coherente de distintas profesiones. La Formación Profesional Inicial engloba un conjunto de acciones formativas que, según su rango, reciben las siguientes denominaciones:

- **Formación Profesional Específica de Grado Medio (FPGM)**, que corresponde a las titulaciones de nivel 2, según la reglamentación de la Unión Europea.

- **Formación Profesional Específica de Grado Superior (FPGS)**, que corresponde a las titulaciones de nivel 3, según la reglamentación de la Unión Europea.

El capítulo cuarto de la LOGSE, artículos 30 a 35, se dedica a la Formación Profesional. De ellos tomaremos las directrices más importantes que permiten conceptualizarla.

5.1. Concepto y ámbito

En el artículo 30.1 de la LOGSE se explicita:

La formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas por esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y las inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional. (p. 38).

5.2. Finalidad y cualificación

En el artículo 30.2 se manifiesta la finalidad de la formación profesional:

La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior. (p. 38).

Y en el artículo 30.5 se alude a la formación permanente y a las necesidades de cualificación del sistema productivo:

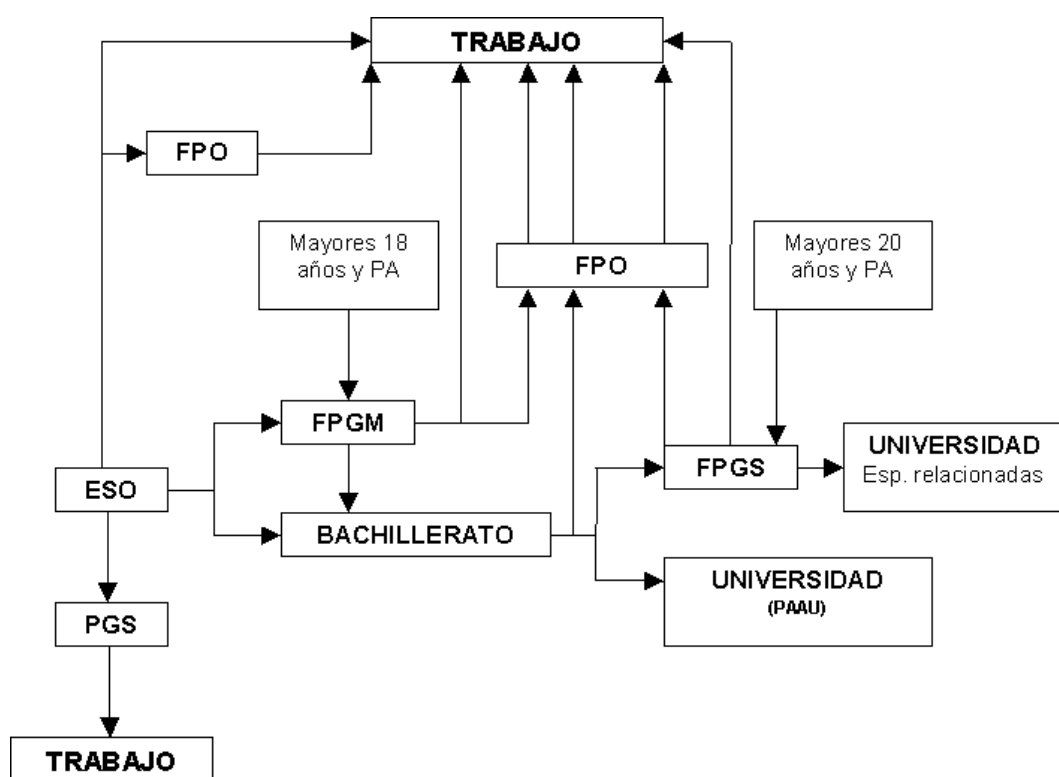
La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo. (p. 39).

5.3. Condiciones de acceso e itinerarios formativos.

La ley establece las condiciones de acceso a los ciclos de grado medio y de grado superior, así como las conexiones entre los distintos niveles del sistema educativo y sus relaciones con el mundo laboral y con la educación profesional no formal. El esquema 1.2 ilustra las diferentes posibilidades e itinerarios formativos.

Desde la ESO se pueden dar dos situaciones. Si el alumno no supera satisfactoriamente este nivel, las alternativas pasan por incorporarse a un Programa de Garantía Social (PGS) para adquirir las capacidades y habilidades profesionales básicas de una profesión concreta que le permitan

iniciar su andadura laboral. La edad mínima para su incorporación a estos programas son los 16 años y excepcionalmente, si se considera que el alumno se encuentra en riesgo grave de abandono del sistema educativo, a los 15 años. Cabe la posibilidad de que el alumno regrese a ESO después de realizar el programa, si es menor de 18 años, o bien que se incorpore al mundo laboral.



Esquema 1. 2. Itinerarios formativos desde la Educación Secundaria Obligatoria. Fuente: MEC. Elaboración propia.

Si se ha completado con éxito la ESO, el alumno tiene cuatro alternativas posibles. La primera es acceder directamente al mundo laboral, la segunda cursar previamente algún programa de Formación Profesional Ocupacional (FPO), la tercera acceder a un Ciclo Formativo de Grado

Medio (FPGM) y la cuarta cursar el Bachillerato en alguna de sus cuatro modalidades. Después de completar un ciclo formativo de grado medio se puede acceder al mundo del trabajo o bien retornar al sistema educativo para cursar Bachillerato.

Desde el Bachillerato las alternativas son semejantes: acceder al mundo laboral directamente o cursando previamente algún programa de FPO, cursar un Ciclo Formativo de Grado Superior (FPGS) o acceder a los estudios universitarios después de superar las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAAU). Después de cursar FPGS el alumno se integra en el mundo laboral o bien puede cursar de modo directo estudios universitarios en especialidades relacionadas. Existe también la posibilidad de acceder a la Formación Profesional Específica, ya sea de grado medio o de grado superior, para aquellas personas no procedentes de los niveles educativos previos establecidos, según sea su edad y después de haber superado las pruebas de acceso (PA) establecidas para ello.

De esta red de itinerarios y conexiones se echa en falta la posibilidad de conectar el grado medio con el grado superior de manera más directa de lo establecido. El retorno al Bachillerato alarga excesivamente en tiempo y esfuerzo la hilazón entre grados, lo que desanima a muchos alumnos que considerarían la posibilidad de alcanzar un mayor nivel académico y profesional si la conexión fuera más sencilla y directa. A este asunto nos referiremos más adelante.

La organización, estructura e implantación de la nueva formación profesional es un proceso complejo en el que intervienen no sólo los agentes educativos, sino también los agentes sociales. No nos detendremos

aquí en desarrollar estos y otros aspectos, ya que a este fin se dedicarán capítulos completos más adelante.

5.4. Los programas de Garantía Social

Por su importancia dentro del subsistema de Formación Profesional describiremos aquí con cierto detalle las características principales de los programas de Garantía Social. En cierta medida, son considerados por muchos como “la hermana pobre” de la formación profesional, con algunas dosis de desprestigio social y considerados, en la mente colectiva, como un “parche” destinado a sacar adelante a aquellos alumnos poco dotados, fracasados escolares o discapacitados y por ello, con escasas perspectivas de inserción laboral. Pero además de todo esto, los programas de Garantía Social deben venir a satisfacer las necesidades de inserción laboral rápida de muchos jóvenes cuyas expectativas laborales no son elevadas, y no necesariamente por carencias intelectuales, físicas o sociales; así como necesarios para satisfacer las demandas de mano de obra con poca cualificación de muchos sectores productivos.

5.4.1. Marco legal y fines

La **LOGSE** en su artículo 23.2 establece:

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta Ley y,

especialmente, en la formación profesional de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas. (p. 34 y 35).

Los programas de Garantía Social se rigen por la Orden de 12 de enero de 1993 (BOE 19-1-93), por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Según esta Orden, los alumnos potenciales han de tener entre 16 y 21 años y no han de haber alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, ni poseen titulación alguna de Formación Profesional. En el intento de conjugar la diversidad y la comprensividad, y a pesar de todas las medidas que la LOGSE plantea para atender a la diversidad a través del Currículum (niveles de concreción, adaptaciones curriculares, optatividad y diversificación curricular), se darán casos en que los alumnos no alcancen los objetivos de la enseñanza obligatoria. Para este tipo de alumnado que presenta necesidades educativas especiales se habrán tomado previamente medidas de adaptación o de diversificación curricular sin dar resultados satisfactorios. Pero aún queda una medida compensatoria para conseguir la formación básica y profesional que le permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas, especialmente en la Formación Profesional Específica de grado medio, a través de la prueba de acceso a los correspondientes ciclos formativos: los Programas de Garantía Social. El citado artículo 23 de la LOGSE contempla la posibilidad de que la Administración local pueda colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas, así como que las Administraciones educativas deberán

garantizar una oferta suficiente de los programas específicos de Garantía Social.

La cooperación entre las Administraciones locales y las educativas debe evitar la salida del sistema educativo de jóvenes sin la cualificación necesaria para acceder al mundo del trabajo o sin preparación suficiente para continuar estudios de especialización profesional.

5.4.2. Colectivos a los que se dirigen

Podrán acceder a los Programas de Garantía Social jóvenes que se encuentren en alguna de las siguientes condiciones:

- a) Alumnos escolarizados en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que hayan permanecido un año en un programa individualizado de diversificación curricular y a juicio del equipo educativo que lo atiende, no estén en condiciones de alcanzar los objetivos de la etapa por esa vía o no les haya sido posible acceder a un programa de diversificación y se encuentren, a juicio del equipo educativo, en riesgo grave de abandono escolar.
- b) Jóvenes no escolarizados que no posean titulación académica de Graduado Escolar o que habiendo alcanzado dicha titulación, carezcan del título de Formación Profesional de primer grado.
- c) Los alumnos con necesidades educativas especiales, al igual que en cualquier etapa educativa, podrán seguir estos programas en condiciones de máxima integración, con las debidas adaptaciones y apoyos necesarios. Es necesario, ya que estos programas se encuadran en el ámbito de la Formación Profesional Específica, que

los alumnos con necesidades educativas especiales mantengan expectativas de inserción laboral razonables en el campo profesional de que se trate. Los servicios de Orientación Educativa deben actuar adecuadamente en este sentido, elaborando una evaluación psicopedagógica correcta que identifique los perfiles y campos profesionales que mejor se ajusten a las características de estos alumnos.

Los grupos se forman con un número comprendido entre 25 y 20 alumnos. Si en los grupos se integrasen alumnos con necesidades educativas especiales, el número permitido será de 15 pudiendo incorporar hasta un máximo de tres de estos alumnos por grupo. También se pueden implantar programas destinados específicamente a estos tipos de alumnos, para lo cual se podrán formar grupos de hasta un máximo de 12 alumnos por programa.

5.4.3. Modalidades de los programas de Garantía Social

Las modalidades que pueden adoptar los programas de Garantía Social son los siguientes:

- a) Programas de Iniciación Profesional.** Son programas de un año de duración que se imparten en Centros de Educación Secundaria y que se dirigen sobre todo a aquellos alumnos que han utilizado todos los recursos que ofrece el sistema educativo, incluida la diversificación curricular y que, o bien están en riesgo de abandonar el sistema educativo o bien ya están desescolarizados. Estos programas pueden desarrollarse tanto en centros educativos de gestión directa del

Ministerio de Educación y Cultura como en otros de titularidad pública de gestión directa de Comunidades Autónomas sin competencias en educación, y también en centros privados subvencionados mediante convocatoria pública.

- b) Programas de Iniciación Profesional para alumnos con necesidades educativas especiales.** Son programas de dos años de duración que están dirigidos fundamentalmente a alumnos con necesidades educativas especiales que presentan algún grado de discapacidad. Estos alumnos han cursado, por lo general, Educación Primaria en Integración y no van a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, por encontrarse en este nivel educativo en la misma situación y han agotado los recursos que les ofrece el sistema educativo (adaptaciones curriculares y diversificación curricular). También se contemplan aquí, aunque en menor manera, a alumnos que proceden de Centros de Educación Especial que, por sus condiciones personales y por el nivel curricular que han alcanzado, están en condiciones de cursar estos programas y acceder al mundo laboral libre o protegido. Una característica importante de estos programas es que su objetivo es terminal, ya que prepara únicamente para el acceso al mundo laboral. Esta modalidad está prácticamente dirigida a alumnos con discapacidad psíquica. Los alumnos con discapacidad motora, sensorial o de otro tipo han de integrarse, hasta un máximo de tres por grupo, en programas de Iniciación Profesional o en otras modalidades. Así mismo, si un alumno con necesidades educativas especiales que presente discapacidad psíquica tuviera posibilidades reales de reinserirse en el sistema educativo, debería cursar estudios en la modalidad de Iniciación Profesional descrita anteriormente.

Los programas se desarrollan en centros educativos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y por Asociaciones Pro-Personas con Discapacidad, subvencionados por convocatoria pública, o bien en centros ligados al mundo laboral (Centros Especiales de Empleo y Centros Ocupacionales).

- c) **Formación-Empleo.** Esta modalidad está dirigida a aquellos jóvenes desescolarizados que deseen alcanzar rápidamente una cualificación profesional que les permita acceder al mundo productivo. Los programas tienen un objetivo doble: por una parte la adquisición de una formación profesional básica durante los seis primeros meses del programa y por otra alcanzar experiencia laboral en una empresa, con un contrato para la formación de otros seis meses.

El desarrollo de los programas de Formación-Empleo se financia mediante subvenciones públicas por dos tipos de entidades:

- Por Entidades Locales, responsables de la formación, las cuales actúan a su vez como contratantes en contratos para la formación o bien facilitan, previa subvención, empresas de su municipio para la realización de los contratos para la formación. Estas entidades gestionan el 96% de las subvenciones que se destinan a esta modalidad.
- Por asociaciones empresariales sin ánimo de lucro, con las mismas condiciones que las anteriores. Estas entidades gestionan el restante 4% de las subvenciones para esta modalidad.

Los programas tienen una duración de un curso escolar, excepto la modalidad para alumnos con necesidades educativas especiales, que tiene una duración de dos años con carácter general. No obstante, la propia Orden anteriormente citada contempla, para los alumnos que cursan la modalidad de Iniciación Profesional en centros públicos, la posibilidad de permanecer un año más para la consecución de los objetivos.

d) Talleres Profesionales. Estos programas están dirigidos primordialmente hacia aquellos jóvenes que han abandonado el sistema educativo y que presentan en general rechazo a la escuela como consecuencia del fracaso escolar que han padecido. El objetivo principal de esta modalidad de programas es prepararles para el mundo laboral, a la vez que se contempla la posibilidad de reinsertarles al sistema educativo, no sólo con el incremento de las competencias curriculares, sino también situando la formación que recibirán en estos programas en un medio nuevo, como es el ámbito de asociaciones sin ánimo de lucro. Los Talleres Profesionales son desarrollados por asociaciones sin ánimo de lucro, subvencionadas por convocatoria pública, que tienen como fines la atención de colectivos en diferentes situaciones de riesgo social, ya sea por condicionamientos económicos (zonas de alto riesgo social) o bien de cualquier otro tipo (minorías étnicas, zonas marginadas u otras causas)

5.4.4. Estructura curricular

Los programas de Garantía Social se estructuran según las áreas

siguientes para un total de 25 a 30 horas lectivas semanales:

- Área de Iniciación Profesional Específica: entre 12 y 15 horas semanales.
 - Área de Formación y Orientación Laboral: entre 1 y 3 horas semanales.
 - Área de Formación Básica: entre 8 y 10 horas.
 - Actividades Complementarias: entre 1 y 3 horas semanales.
 - Acción Tutorial: entre 1 y 2 horas semanales.
- a) El Área de Iniciación Profesional Específica tiene por finalidad preparar a los alumnos para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo que no requieran el título de Técnico Formación Profesional de Grado Medio, y comprende las actividades prácticas y los conocimientos tecnológicos necesarios para adquirir las capacidades correspondientes al perfil profesional de que se trate.

Para preparar a los alumnos en campos profesionales concretos el enfoque más adecuado para este área es el enfoque por módulos de formación profesional, en función de la demanda que exista en el mercado laboral. Se considera que los contenidos de estos módulos deberán ser básicos, elementales, y en gran medida de adiestramiento, relacionados con profesiones de la Formación Profesional de grado medio. En estos programas se deben seleccionar solamente los módulos de iniciación profesional susceptibles de abrir expectativas de empleo por sí mismos, en puestos para los que no se exija un Título de Formación Profesional

de grado medio. Algunos de estos módulos pueden ser: instalaciones eléctricas de baja tensión, carpintería, soldaduras, horticultura, fontanería, entre otros.

- b) El Área de Formación y Orientación Laboral se encamina a familiarizar al alumno con el marco legal, de condiciones de trabajo y de relaciones laborales del ámbito profesional de que se trate y a dotarles de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo acorde con el perfil profesional, para el autoempleo o el trabajo asociado y cooperativo. Este área tiene que relacionarse estrechamente con la tutoría y orientación de los alumnos para su incorporación en la vida activa.
- c) El Área de Formación Básica tiene por finalidad ofrecer a los alumnos la posibilidad de adquirir o afianzar los conocimientos generales y las capacidades básicas relacionados con los objetivos y los contenidos de la enseñanza obligatoria y, en su caso, para la continuación de sus estudios, especialmente en los ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio mediante la correspondiente prueba de acceso. Los contenidos y la metodología de trabajo se han de regir por el principio de individualización (con distintos puntos de partida y de distinta intensidad), en función del nivel de acceso, de las perspectivas concretas de cada alumno y de que lo permita el régimen de impartición de la correspondiente modalidad.

Este Área de Formación Básica debe contemplar el principio de transversalidad (educación para la salud, para el consumo, igualdad de oportunidades, etc.), y las actividades culturales,

deportivas o de otro tipo que se organicen en el centro con carácter general y en las que participen estos alumnos. Se estima que estos aspectos curriculares y actividades tienen un alto valor formativo y motivador para esta categoría de alumnos.

- d) Las Actividades Complementarias tienen por objeto ofrecer al alumno la posibilidad de realizar actividades deportivas y culturales que, al tiempo que han de contribuir a la consecución de las finalidades de los Programas de Garantía Social, también han de favorecer la adquisición de hábitos positivos en relación con el disfrute del ocio y del tiempo libre. Estas actividades se han de programar en función de las características del grupo de alumnos y, siempre que sea posible, con su participación.
- e) La Acción Tutorial es un elemento consustancial a la tarea docente y que adquiere una trascendencia vital en el desarrollo de los Programas de Garantía Social. Se deben procurar objetivos y contenidos que faciliten la autoestima, la motivación, la integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol.

La duración de los Programas de Garantía Social, en cualquiera de sus modalidades, depende del momento y de los niveles de acceso, así como de las expectativas de los propios alumnos. Deben estar comprendidos entre seis meses y dos cursos académicos, pudiéndose ampliar a un curso más para los alumnos con necesidades educativas especiales que lo requieran.

5.4.5. Organización pedagógica

5.4.5.1. Programaciones.

Como en cualquier etapa educativa, los centros o las entidades responsables del desarrollo de un Programa de Garantía Social han de elaborar la programación didáctica de las áreas que componen dicho programa y la programación general del mismo, siendo condición indispensable para poner en marcha un Programa de Garantía Social que el Servicio de Inspección educativa las apruebe. La programación general incluye el horario del profesorado y la organización de los espacios y dotaciones, formando parte del Plan Anual de Centro.

La programación destinada a Garantía Social debe tener, entre otras, las siguientes características:

- Realista: es decir, cercana, en cuanto a temática y problemática, a los intereses de los alumnos y en cuanto respuesta a las demandas y exigencias del entorno social y económico de los participantes.
- Abierta: de forma que permita introducir e incluir situaciones personales específicas del alumno y del grupo, incorporando cuantos aspectos y acciones se consideren relevantes y de interés.
- Motivadora: sugerente y coincidente con las preocupaciones y vivencias de las personas que forman el grupo. Ha de permitir el sostenimiento del interés y de la atención convenientes durante el tiempo que dure el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Interdisciplinar e integrada: como principio fundamental que favorece la investigación y adquisición de conocimientos. En definitiva, es un modo de trabajar y un modo de entender el hecho educativo.

5.4.5.2. Evaluación.

La evaluación de los alumnos que participan en los Programas de Garantía Social es continua. El referente de la evaluación son los objetivos establecidos por el equipo educativo en las programaciones de las áreas correspondientes, así como el grado de madurez alcanzado respecto a los objetivos que persigue dichos programas.

Al término del programa de Garantía Social, el alumno recibe un certificado oficial en el que consta el número total de horas de las áreas de Formación Básica, y de Formación y Orientación Laboral y de cada uno de los módulos del área de Iniciación Profesional Específica. Este certificado se acompaña de una orientación sobre el grado de logro de las capacidades profesionales. Esta orientación es confidencial y no prescriptiva.

En el artículo undécimo de la Orden se especifica que las calificaciones que aparecen en el certificado serán tenidas en cuenta en la evaluación de la prueba de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio, previsto en el artículo 32. 2 de la LOGSE. Las calificaciones obtenidas en las áreas de Iniciación Profesional Específica y de Formación y Orientación Laboral podrán ser tenidas en cuenta o efectos de convalidación de determinados módulos de los ciclos formativos de grado medio.

Al finalizar cada programa de Garantía Social, el profesorado responsable ha de elaborar una memoria que incluirá un informe del progreso de los alumnos que hayan seguido el programa, la valoración general del mismo y propuestas para su mejora. También se prevé que los

alumnos que hayan completado un programa puedan realizar prácticas profesionales en empresas relacionadas con su actividad, si bien este punto tiene carácter de recomendación y no es prescriptivo.

5.4.5.3. Metodología.

La metodología a seguir en el desarrollo de los programas de Garantía Social debe poseer las siguientes características:

- Ser activa y participativa: serán los profesores y alumnos los que investiguen, descubran y trabajen de forma conjunta un tema.
- Tener carácter grupal: cualquier proyecto educativo que se investigue debe favorecer la solidaridad y la convivencia, usando los conocimientos individuales en provecho de todos, lo que anularía los mecanismos de autodefensa innecesarios que muchas veces plantean este tipo de alumnos y facilitaría un trabajo cooperativo.
- Ser creativa: lo que supone no renunciar a la singularidad, ni a los planteamientos originales que se pudieran producir en este tipo de programas, que buscan fundamentalmente la integración y la interdisciplinariedad.
- Ser investigadora: es decir, desarrollarse a través de un proceso de trabajo y descubrimiento mediante el cual los grupos de aprendizaje analizan los problemas.

5.4.5.4. Recursos.

Los centros que imparten programas de Garantía Social, además de los recursos propios del centro, necesitan otro tipo de recursos dado el

carácter profesional de estos programas. Estos otros recursos podrían ser facilitados por la Administración Educativa, el Municipio, la Diputación Provincial o la Administración Laboral. Los centros que desarrollan los Programas de Garantía Social en colaboración con instituciones distintas a las meramente educativas tengan el respaldo y el compromiso escrito del tipo de apoyo institucional que recibirán y las ayudas económicas, materiales o personales con las que contarán.

5.4.6. Profesorado

En cuanto al profesorado necesario para impartir este tipo de enseñanzas, las disposiciones son las que siguen. El Área de Iniciación Profesional específica y el Área de Formación y Orientación Laboral deben ser impartidas por un profesor técnico de Formación Profesional o por un experto del área de empleo correspondiente. El Área de Formación Básica, las actividades complementarias y la tutoría son impartidas por Maestros de Educación Primaria. Además, el profesorado debe tener disponibilidad para participar en actividades de formación inicial.

5.4.7. Perfiles de Garantía Social que se imparten en centros dependientes de la Comunidad de Madrid

En la comunidad de Madrid, durante el curso 2000/2001 se han impartido 32 programas de Garantía Social agrupados en 17 familias profesionales. El Cuadro 1.1 muestra estos perfiles de Garantía Social en la modalidad de Iniciación Profesional:

FAMILIA	DENOMINACIÓN
Actividades Agrarias	Auxiliar de Floristería
	Operario de Viveros y Jardines
	Operario de Cultivos Hortícolas
Administración	Servicios Auxiliares de Oficina
Artes Gráficas	Operario de Imprenta Rápida y Manipulados
Artesanías	Operario de Bisutería
Comercio y Marketing	Auxiliar Dependiente de Comercio
Comunicación, Imagen y Sonido	Auxiliar de Laboratorio de Imagen
Edificación y Obra Civil	Operario de Fontanería
	Pintor Decorador
	Yesista Escayolista
	Pintor Empapelador
Electricidad y Electrónica	Operario de Instalaciones Eléctricas de Baja Tensión
	Operario de Mantenimiento de Equipos Electrónicos e Informáticos
Fabricación Mecánica	Operario de Construcciones Metálicas de Aluminio
	Auxiliar de Mantenimiento y Mecanizado de Maquinas-Herramientas
	Operario de Soldadura
Hostelería y Turismo	Ayudante de Alojamiento, Lencería y Lavandería
	Ayudante de Cocina
	Ayudante de Restaurante-Bar
Imagen Personal	Auxiliar de Peluquería
Madera y Mueble	Operario de Carpintería
	Operario de Mecanizado de la Madera
	Operario de Fabricación e Instalación de Muebles Modulares
Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	Ayudante de Carrocería
	Ayudante de Reparación de Vehículos
Mantenimiento y Servicios a la Producción	Operario de Mantenimiento Básico de Edificios
	Operario de Refrigeración y Climatización
Sanidad	Auxiliar de Transporte Sanitario
Servicios a la Comunidad	Auxiliar de Ayuda a Domicilio y Residencias Asistidas
Textil, Confección y Piel	Operario Maquinista de Confección Industrial
	Operario de reparación de Calzado y Marroquinería

Cuadro 1. 1. Relación de perfiles de Garantía Social por familias profesionales en la Comunidad de Madrid (Curso 2000-2001).

Fuente: www.commadrid.es/aula2001/

5.4.8. Posición actual y perspectivas

La siguiente recomendación del Consejo Escolar del Estado en su Informe del Curso 1998-99 da idea de la importancia que se concede a esta modalidad de formación profesional, así como la necesidad de incrementar los esfuerzos y medios puestos en juego para mejorarla:

El Consejo Escolar del Estado considera que la oferta de Programas de Garantía Social, así como la financiación destinada a ellos es insuficiente. Este dato tiene una repercusión mucho más negativa en la oferta de Programas para las chicas que son mucho más limitadas y por tanto poco atractivas. Además, considera que este tipo de actuaciones no deberían ser hechos aislados, sino estar integradas en un proyecto educativo más global, lo que permitiría una mayor coordinación, eficacia y calidad de la acción educativa y profesional que pretenden.

El Consejo Escolar del Estado se reafirma en lo expuesto en el último párrafo de la página 352 del Informe del Curso 1997/98, y pide a las Administraciones educativas que estudien la posibilidad de facilitar la conexión de los Programas de Garantía Social con los Ciclos Formativos de Grado Medio, para que los alumnos que superen los programas puedan continuar en el sistema educativo completando su formación mediante los Ciclos de Grado Medio, lo que contribuiría a prestigiar y a hacerlos más atractivos para los alumnos.

El Consejo Escolar del Estado quiere poner de manifiesto que, a pesar del incremento de los alumnos que han cursado estas

enseñanzas, hay todavía numerosos institutos que carecen de grupos de Garantía Social y tienen alumnos con el perfil adecuado.

El Consejo Escolar del Estado insta, por tanto, a las Administraciones educativas a acentuar sus esfuerzos hasta garantizar la existencia de programas de garantía social para aquellos alumnos que lo precisen.²

El gráfico 1.1 refleja el incremento que estas enseñanzas han experimentado en los cursos 1997/98 y 1998/99 en el territorio gestionado por el MEC:

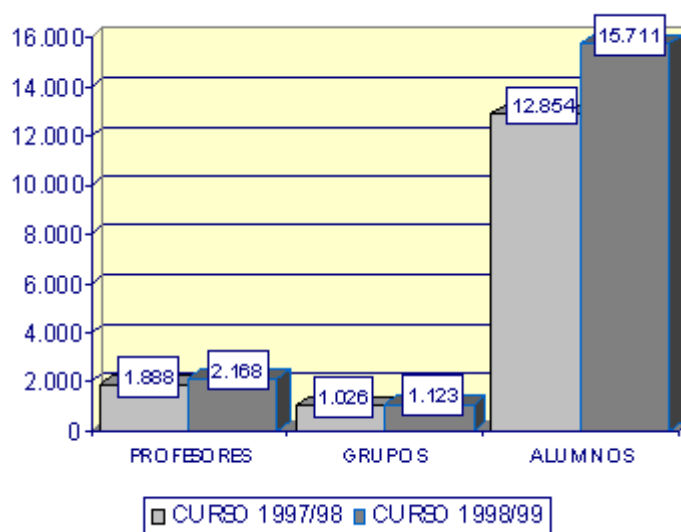


Gráfico 1. 1. Incremento de profesores, grupos y alumnos de Garantía Social en los cursos 1997/98 y 1998/99. Fuente: www.mec.es/

² En www.mec.es/cescs/

MODALIDAD	DOTACIÓN ECONÓMICA (Pta.)
Iniciación Profesional. Centros Públicos	785.730.000
Iniciación Profesional. Centros Privados	679.152.000
Alumnos con necesidades educativas especiales. Centros Públicos	214.270.000
Alumnos con necesidades educativas especiales. Asociaciones discapacitados	782.575.000
Talleres Profesionales.	782.901.000
Formación-Empleo. Asociaciones Empresariales	87.372.000
Formación-Empleo. Entidades Locales	1.650.000.000
TOTAL	4.982.000.000

Tabla 1. 1. Dotaciones económicas para los programas de Garantía Social realizadas por el MEC durante el curso 1998/99. Fuente: www.mec.es/

En cuanto a las dotaciones económicas para el desarrollo de programas de Garantía Social, en el curso 1998/99 se destinó una cantidad cercana a los 5.000 millones de Pta., siendo la mayor partida la destinada a los programas de Formación-Empleo llevados a cabo por las Entidades locales (Tabla 1.1).

También es digno de reseñar el notable incremento de Centros públicos y, en mucha mayor medida privados, que han incorporado en su seno programas de Garantía Social en el mismo período (Tabla 1.2):

	97/98	98/99	Diferencia	%
Centros Públicos	449	733	284	63,3
Centros Privados	77	203	126	163,6
Total	526	936	410	77,9

Tabla 1. 2. Incremento de centros públicos y privados con programas de Garantía Social en los cursos 1997/98 y 1998/99 en el Territorio gestionado por el MEC.

Fuente: www.mec.es/

Sin embargo, pese a estos notables incrementos, no se ha llegado a una situación satisfactoria, por lo que el Consejo Escolar del Estado continúa recomendando, en el Informe del Curso 1999-2000³, que se preste más atención y dotaciones humanas y económicas a este nivel del sistema educativo, instando además su mayor integración con los demás niveles educativos:

El Consejo Escolar del Estado entiende que los programas específicos de Garantía Social no están dotados de los recursos, tanto humanos como económicos, suficientes para ofrecer una formación específica de calidad y eficaz.

Asimismo, considera que la oferta de Programas de Garantía Social (Iniciación profesional), así como la financiación destinada a ellos sigue siendo insuficiente.

³ En www.mec.es/cescs/

Además, considera que este tipo de actuaciones no deberían ser hechos aislados, sino estar integradas en un proyecto educativo más global en los centros de Secundaria o Formación Profesional, lo que permitiría una mayor coordinación, eficacia y calidad de la acción educativa y profesional que pretenden.

En definitiva, los programas de Garantía Social, lejos de ser una última solución para fracasados, deben convertirse en una cantera de profesionales de baja cualificación pero necesarios para el sistema productivo. Prestigiarlos adecuadamente pasa por concederles mayor atención en cuanto a recursos y dotaciones económicas.

6. LA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

En este epígrafe estudiaremos las principales características de esta modalidad de formación profesional, tanto por su importancia intrínseca para la inserción y la reinserción laboral de los trabajadores, como por sus relaciones con el sistema formal de formación profesional.⁴ Estas relaciones se ponen de relieve en tanto en cuanto que la FPO es, en muchos casos, el paso intermedio obligado que los jóvenes deben dar al finalizar sus estudios formales antes de acceder a su primer empleo. Y tanto más que la reciente Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio), considera que las tres modalidades de Formación Profesional —inicial o reglada, ocupacional y

⁴ Las vinculaciones con el sistema formal no son nuevas, sino que ya se recogían en el Capítulo IV de la LGE (BOE de 6 de agosto de 1970), que en su artículo 45 dice explícitamente que “Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la Educación de Adultos, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Trabajo respecto a las actividades de preparación y readaptación funcional de los trabajadores, derivados de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social”.

continua— deben integrarse de manera que la formación obtenida mediante una de ellas deba ser reconocida por las otras. Así, en su Título Preliminar, artículo 2 que trata de los *Principios del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*, se expresa que “Al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional le corresponde promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales” (art. 2.2).

Sobre el reconocimiento de las cualificaciones a efectos de la expedición del correspondiente título o certificado profesional, el Título I de la Ley 5/2002, en su artículo 8, puntos 2 y 3, manifiesta que:

2. La evaluación y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.
3. El reconocimiento de las competencias profesionales así evaluadas, cuando no completen las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, se realizará a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado.

6.1. El concepto de Formación Profesional Ocupacional

Según Jiménez (1996), la FPO es un concepto con una larga trayectoria en nuestro país. Se trata de un tipo de formación profesional externa al sistema educativo para promocionar un empleo, no orientada hacia una profesionalización entendida en términos formales, sino para desarrollar las tareas de un puesto de trabajo o de una ocupación. Por no tratarse una formación profesional reglada, no está sometida a planes generales sino a programas específicos y flexibles adaptables a la política de empleo y la movilidad.

Un rasgo distintivo de este tipo de formación es su inmediatez. Los cursos ocupacionales están por esto orientados a capacitar para unas ocupaciones concretas, siendo su razón de ser la inserción profesional directa e inmediata en aquellos empleos que previamente se han considerado oportunos y viables. Por ello tienen un carácter de adiestramiento y formación acelerada e intensiva (Jover, 1999).

6.2. Finalidad de la Formación Profesional Ocupacional

La finalidad de la FPO consta de un triple objetivo en relación con los trabajadores:

- Facilitar la incorporación de jóvenes al mundo del trabajo.
- Posibilitar su reconversión profesional.
- Dotar a los trabajadores de una mayor especialización.

Estas tres finalidades las encontramos explicitadas en la Ley Básica

de Empleo (51/1980 de 8 de octubre) que establece en su artículo 14 que:

En relación con el Programa de Fomento de Empleo, el Instituto nacional de Empleo establecerá un programa de Formación Profesional Ocupacional que, con carácter gratuito, asegure la adecuada formación profesional de los que quieran incorporarse al mundo laboral o, encontrándose en él pretendan reconvertirse o alcanzar una mayor especialización profesional.

6.3. Modalidades de Formación Profesional Ocupacional.

Bajo el título genérico de Formación Profesional Ocupacional se esconden muy variadas modalidades y tipologías difíciles de clasificar formalmente, lo que es natural dado el carácter puntual de estas acciones formativas. Jover (1999) aporta la siguiente taxonomía, señalando que no pretende ni puede ser exhaustiva:

1. Formación Ocupacional en sectores productivos determinados, afectados por la reconversión o en expansión, y que requieren cualificación intensiva y acelerada.
2. Formación Ocupacional que se desarrolla en el seno de las propias empresas de acuerdo a sus planes de formación interna y orientados tanto a la promoción como a la actualización profesional y tecnológica dentro de la empresa.
3. Formación Ocupacional insertada en programas para la transición de la escuela al trabajo y a la vida activa.
4. Formación Ocupacional en el marco de estrategia de desarrollo local y regional.

5. Formación Ocupacional vinculada a programas integrales de inserción social y profesional de jóvenes.
6. Formación Ocupacional en el marco de proyectos de educación de adultos.
7. Formación Ocupacional propia de los proyectos escuelas-taller y casas de oficios.
8. Formación Ocupacional en especialidades agropecuarias en el marco de proyectos de desarrollo rural, enfocados a la modernización de explotaciones agropecuarias y en colaboración con los planes de extensión agraria.
9. Formación Ocupacional para sectores de población laboralmente marginada: toxicómanos, disminuidos físicos, psíquicos, sensoriales, psicosociales, presos. Promoción de aulas y talleres ocupacionales o Centros Especiales de Empleo, cursos en centros penitenciarios, etcétera.
10. Formación en técnicas de gestión empresarial en especialidades propias de la gerencia y las iniciativas de autoempleo.

6.4. La Formación Profesional Ocupacional en la Unión Europea

En el plano internacional las actuaciones en materia de FPO son diversas en función de sus propias peculiaridades, culturas, historia y niveles de desarrollo. El centralismo político y administrativo dificulta el desarrollo de esta modalidad de formación. Piehl (1992, p. 14), en relación a los países de la Unión Europea manifiesta lo siguiente:

— Dinamarca y los países del Benelux tienen una larga tradición y organismos influyentes en este campo, mientras que otros como

Irlanda, Grecia y Portugal, sólo han creado instituciones después de su integración en la UE.

- Estados como Bélgica, Alemania o España tienen un peso específico propio como consecuencia de su potencia económica, población e historia, derivado del hecho incluir en su seno regiones de larga tradición industrial y comercial como Flandes, Westfalia o Cataluña. Por el contrario, Reino Unido, Grecia o Dinamarca aportan débiles intentos de organización política regional. Francia, que tiene una larga tradición centralista, realiza serios intentos por descentralizar y regionalizar muchas acciones políticas.
- También cobra importancia el diferente peso en los países y en las regiones tienen las empresas (multinacionales o PYMES), la agricultura, los servicios públicos y los sectores industriales químico o metalúrgico, así como la implantación sindical.

En cualquier caso, la tendencia en la UE es hacia la armonización de políticas en materia de formación profesional. Y en este proceso es de esperar que el peso de los agentes sociales será cada vez mayor y más homogéneo, y por ende, que sus repercusiones sobre la formación profesional en general serán más acentuadas y, consecuentemente, sobre la formación ocupacional en particular.

6.5. Características de la Formación Profesional Ocupacional en España.

La FPO se define por la Ley Básica de Empleo de 1980 como un

instrumento de la política de empleo. Desde el plano institucional es competencia del Ministerio de Trabajo, a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM), la planificación, programación, ordenación, control y ejecución de los contenidos de formación. La superación de los cursos conduce a la expedición de un certificado, sin reconocimiento académico pero con valor laboral de cara al mercado de trabajo, que favorece la modalidad de contratación en prácticas para la inserción laboral.

Otra característica es la generalización de los Convenios de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y otros Ministerios, Organismos públicos y Privados, así como el establecimiento de convenios específicos con las Comunidades Autónomas. Esto hace que en la práctica sean un importante número de instituciones y entidades las encargadas de impartir acciones de Formación Ocupacional, diversificando así la oferta de FPO. Las oficinas del INEM, a través de Promotores y Gestores de Formación, organizan los cursos que se enmarcan en los presupuestos y planteamientos del Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP) (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, 1995; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999).

En el plano de la investigación y de la planificación, la Formación Ocupacional posee características propias. Requiere la observación e investigación permanente de la situación y evolución de los mercados de trabajo, para lo cual existen Observatorios de Formación y Empleo que estudian y analizan las tendencias y composiciones de la estructura laboral con el fin de adecuar la oferta formativa a las demandas que se detecten (De Eusebio, 1989). El INEM dispone de un catálogo de ocupaciones y un manual de familias profesionales donde se encuentran clasificadas.

Tradicionalmente, los sistemas de FPO disponían de mecanismos especiales de investigación a partir del Análisis del Puesto de Trabajo o el Análisis Ocupacional. La organización del trabajo basado en principios científicos tayloristas permitía el desglose y descomposición minuciosa de todas las tareas, operaciones y procedimientos que debería hacer un trabajador empleado para ejecutar una secuencia predeterminada del proceso de producción, lo que a su vez permitía programar científicamente todos los contenidos formativos y concretarlos para adiestrar al operario en el manejo de ciertas competencias y lograr así el perfil deseado del trabajador. En la actualidad, esta situación ha cambiado radicalmente, por lo que programar con exactitud los contenidos de la formación es más complejo, ya que dichos contenidos se redefinen constantemente a partir de la configuración de nuevos perfiles que surgen del propio lugar de trabajo (Porto, 1991).

En lo referente a los objetivos de la Formación Ocupacional, éstos son muy variables ya que están condicionados por las fluctuaciones del mercado de trabajo. La Formación Ocupacional tiene un carácter dinámico e instrumental a corto plazo, supeditado a la política de empleo. Siempre es concreta y determinada para un puesto de trabajo, y por ello los objetivos parten de las necesidades concretas del sistema productivo para adecuar mano de obra, o bien de las necesidades individuales del trabajador que se debe recualificar. Desde este punto de vista, hay una importante dimensión instructiva con objetivos del “saber hacer” tradicional, basados en el dominio de conocimientos, destrezas y técnicas para desempeñar con eficiencia un puesto de trabajo, pero también son importantes objetivos de “aprender a aprender”, orientados hacia la capacidad de buscar recursos, tomar decisiones para solucionar problemas, ampliar niveles de

conocimientos o fomentar autoaprendizajes organizados para elevar nivel de cualificación, entre otros (Ferrández, 1992; Gairín, 1996; Reina, 2000).

Metodológicamente, la Formación Ocupacional aplica métodos activos sobre la base de la globalización y la inducción, teniendo en cuenta las características psicológicas y pedagógicas del adulto que aprende. El alumno ha de ejercitarse en utilizar informaciones diversas que ha de aplicar a situaciones concretas, entrenarse en la metodología del descubrimiento, basado en la curiosidad de indagar, formular y verificar hipótesis previamente planteadas por él mismo y participando, pues, en la responsabilidad de decidir lo que va a aprender. De esta manera se rompe la separación teoría-práctica, fomentando los aprendizajes en grupo y provocando interacciones en el seno del grupo que son muy valiosas para el aprendizaje.

Derivado de esta metodología, el papel del formador difiere de el del profesor tradicional. Además de impartir y conducir las sesiones formativas, es también propiciador de aprendizajes. También debe efectuar una prospección de necesidades ocupacionales, favoreciendo el seguimiento ocupacional de los alumnos por distintos itinerarios formativos, elaborando y adaptando medios didácticos y participando en la programación que debe incorporar esos elementos.

La variabilidad es la característica más destacada de la organización las acciones formativas. Éstas se desarrollan según programas variables en orden a su adecuación al puesto de trabajo, con un inicio y puesta en marcha también variable. Los programas se imparten en centros o instalaciones fijas o variables, en empresas o en el propio puesto de trabajo.

La concertación de los recursos y equipos es otra característica peculiar. La duración de los cursos también es muy variada según la especialidad, y tiene un carácter puntual donde el factor tiempo y el sentido de la utilidad inmediata están presentes en todo momento.

Otra característica propia de la FPO relativa al personal docente es que éste no se elige en función de su titulación académica, sino de sus conocimientos y de su capacidad de transferirlos, así como de su habilidad para crear clima favorecedor del aprendizaje a través de las interacciones de todo tipo que permitan la apropiación de las técnicas, los conocimientos y las destrezas correspondientes (Ferrández, 2000). La capacitación pedagógica y didáctica se garantiza a través de cursos de Formación de Formadores. Como consecuencia de los cambios acelerados que se producen en los procesos productivos se requieren también mecanismos de formación acelerados y que capaciten para esas nuevas exigencias. Por ello, los formadores de tecnologías y competencias profesionales no pueden limitarse a transmitir sus conocimientos y técnicas, sino que deben reintegrarse al mundo de la producción y reaprender allí de nuevo elementos que serán útiles en otra ocasión. La participación de estos profesionales como docentes en programas de formación es, por principio, esporádica en función de las necesidades existentes en cada momento

En cuanto a la programación, el programa de un Curso de Formación Ocupacional se diseña a medida de los alumnos, y se construye una vez seleccionada la especialidad objeto del aprendizaje, teniendo en cuenta sus peculiaridades. El INEM desarrolla estudios y análisis ocupacionales, agrupando las distintas ocupaciones en un cuadro amplio de familias profesionales y especialidades. Cada especialidad está asignada a una familia profesional que se estructura en distintas ocupaciones. Esta

estructuración permite, con criterios de diseño modular, construir el trazado de módulos formativos cuyos itinerarios indican el camino que una persona ha de recorrer en sus aprendizajes para cualificarse profesionalmente en una ocupación o para pasar a otra de la misma Familia profesional si lo desea. Cada uno de estos módulos ocupacionales es el punto de partida para el diseño de módulos formativos. Un módulo formativo contiene, pues, el conjunto de conocimientos técnicos, destrezas y capacidades que configuran una o varias tareas correspondientes a un puesto de trabajo.

Los módulos formativos están organizados en unidades de aprendizaje, cada una de las cuales tiene como objetivo la adquisición de los conocimientos, técnicas y destrezas que desarrolla una tarea de trabajo específica. Por otra parte, el programa de Formación Ocupacional se elabora para ser utilizado tanto por el formador como por el que aprende, el cual puede saber desde el primer día lo que va a aprender, cómo lo va a aprender y en cuánto tiempo.

La evaluación de las acciones de Formación Ocupacional se realiza mediante la valoración de resultados de los procesos y de las personas que intervienen. La evaluación tiene un destacado carácter formativo sobre el carácter sumativo o de calificación final. Mediante la evaluación interesa conocer en qué medida la realización del curso ha servido o no a los alumnos para conseguir por primera vez empleo, promocionar mediante recualificación o bien consolidar y mantener el empleo. Para este fin interesa evaluar la diferencia entre lo “programado” y lo “realizado”, con el objeto de conocer y valorar la calidad, la rapidez, la organización y el grado de satisfacción global en el desarrollo de la acción.

En principio, los destinatarios de la Formación Ocupacional son mayores de dieciséis años y adultos que forman parte o que quieren incorporarse a la población activa, hasta la edad máxima de jubilación. En otras palabras, la Formación Ocupacional se destina a personas que tienen el rol principal de trabajador en cualquiera de las situaciones laborales posibles que pueden presentarse a lo largo de la vida productiva: jóvenes en busca de su primer empleo, trabajadores en paro que necesitan reciclarse o trabajadores ocupados que buscan una nueva orientación para su actividad laboral.

7. LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA

7.1 Definición de Formación Profesional Continua

Según Durán, Alcaide, González, & Flórez (1994b), el concepto de Formación Profesional Continua es equívoco en cuanto a lo que abarca y a lo que excluye, por lo que no existe una caracterización única o al menos mayoritariamente aceptada. Estos autores identifican tres acepciones de lo que habitualmente se entiende por Formación Profesional Continua y que resumimos a continuación:

- a) Versión «lato sensu»: Se trata de una acepción muy amplia, según la cual el concepto de Formación Profesional Continua hace referencia “a aquellas actividades formativas por medio de las cuales las *personas activas*⁵, ya sean empleadas o desempleadas, logran cada cierto tiempo a lo largo de su vida laboral mejoras o adaptaciones en sus capacidades, conocimientos y cualificaciones relacionadas con una actividad o

⁵ Cursiva en el original.

profesión” (p. 61). De esta definición se excluye tanto la cualificación adquirida a través de la experiencia, ya que no comporta ninguna actividad de enseñanza, como cualquier tipo de formación no relacionada directamente con alguna actividad o profesión.

- b) Versión «intermedia»: Esta acepción es más restrictiva, ya que el concepto de Formación Profesional Continua se limita “a aquellas actividades formativas, estén o no reconocidas por un título oficial, por medio de las cuales las *personas ocupadas*⁶, cada cierto tiempo a través de su vida laboral, logran mejoras o adaptaciones en sus capacidades, conocimientos y cualificaciones relacionadas con una actividad o profesión” (p. 61). Esta definición, en relación a la anterior, se caracteriza porque limita su ámbito a la población ocupada, sin considerar por tanto la desempleada. También en este caso es indiferente que las acciones formativas estén o no reconocidas por un título oficial.
- c) Versión «stricto sensu»: De manera aún más restrictiva que las anteriores, el concepto de Formación Profesional Continua se restringe “a aquellas actividades formativas, estén o no reconocidas por un título oficial, financiadas en todo o en parte, directa o indirectamente por las empresas, por medio de las cuales las *personas ocupadas asalariadas*⁷, cada cierto tiempo a través de su vida laboral, logran mejoras o adaptaciones en sus capacidades, conocimientos y cualificaciones relacionadas con una actividad o profesión” (p. 62). Esta definición excluye las acciones formativas que los trabajadores puedan seguir fuera del horario de trabajo por propia iniciativa, sin el control y el conocimiento formal por parte de la empresa y sin comportar, por tanto,

⁶ Cursiva en el original.

⁷ Cursiva en el original.

coste alguno para ésta. Igualmente excluye las actividades formativas seguidas por las personas ocupadas no asalariadas.

Estas tres acepciones se encuentran en diferentes ámbitos. Así, La versión “*lato sensu*” deriva de la definición suministrada por la Decisión del Consejo de Europa de 29 de mayo de 1990, por la que se crea el Programa de Acción para el Desarrollo de la Formación Profesional Continuada en la Comunidad Europea (FORCE) (90/267/CE) (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995). En ella se explicita que se ha de entender por formación profesional continua, en sentido general, cualquier acción de formación profesional seguida por un trabajador de la Comunidad Europea durante su vida profesional, y por trabajador, cualquier persona activa que esté vinculada al mercado de trabajo incluidos los trabajadores por cuenta propia..

En el ámbito español, el Instituto Nacional de Estadística (INE) publica trimestralmente la Encuesta de Población Activa (EPA), con información acerca del número de activos, ocupados y desempleados, que se encuentran cursando estudios *relacionados con alguna actividad o profesión*, lo cual permite obtener información fiable sobre la Formación Profesional Continua bajo las dos primeras acepciones “*lato sensu*” e “*intermedia*”.

Con respecto a la versión “*stricto sensu*”, la definición de Formación Profesional Continua se refiere claramente a los asalariados ocupados que reciben Formación Profesional Continua que comporta carga financiera directa o indirecta para la empresa que los ocupa. Esta acepción coincide en sus aspectos fundamentales con la definición que se enunció en el Acuerdo Nacional sobre Formación Continua, firmado entre las

organizaciones empresariales y sindicales españolas en diciembre de 1992, y que define la Formación Continua como:

El conjunto de acciones formativas desarrolladas por las empresas, a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.

De la definición anterior se siguen las siguientes matizaciones: la Formación Profesional Continua se define a través de sus destinatarios: trabajadores ocupados por cuenta ajena, excluyéndose cualquier formación dada por la empresa a desempleados a través de programas financiados por el Gobierno o eventualmente por la propia empresa. De igual modo quedan excluidas aquellas acciones formativas que los trabajadores ocupados desarrollen por su cuenta y que por tanto no supongan costes directos o indirectos para la empresa que los ocupe.

7.2. Modalidades de Formación Profesional Continua

Por otra parte, la definición dada en los Acuerdos se refiere concretamente a las acciones formativas dirigidas tanto a la mejora de las competencias como a la recualificación de los trabajadores, y por lo tanto puede abarcar las siguientes modalidades (Homs, 1991; Durán, Alcaide, González, & Flórez 1994a):

- Formación de base, o lo que es lo mismo, formación encaminada a proporcionar los elementos esenciales y polivalentes sin los cuales es imposible adquirir la cualificación en un nivel profesional.
- Formación profesional especializada, es decir, el conjunto de conocimientos necesarios para ejercer una profesión entendida como un abanico de puestos de trabajo agrupados por afinidad formativa.
- Formación en el puesto de trabajo o propia de un puesto de trabajo, que puede ser preparación inicial o preparación para un ascenso o un traslado.
- Formación para la reconversión o para la recualificación, es decir, dirigida a ejercer una profesión diferente a la anterior como consecuencia de cambios producidos en las necesidades de la empresa.

Independientemente de la modalidad que se considere, la Formación Continua posee las siguientes características de carácter no restrictivo ni excluyente:

- Las acciones formativas pueden conducir o no a un título oficial.
- Las acciones formativas pueden desarrollarse tanto dentro como fuera de la empresa.
- Las acciones formativas pueden desarrollarse “*On the Job*” u “*Off the Job*”.⁸
- Las acciones formativas pueden ser o no de carácter presencial.

⁸ “*On the Job*” se refiere a la formación proporcionada en el propio puesto de trabajo, empleando los útiles, herramientas y equipos habituales de trabajo bajo supervisión estrecha pero sin producir necesariamente un rendimiento útil en ese momento. “*Off the Job*” se refiere, por el contrario, a la formación que se recibe fuera del puesto de trabajo, ya sea en la propia empresa o en un centro de formación específico, a distancia e incluso en el mismo puesto de trabajo pero sin emplear los útiles, herramientas o equipos habituales.

Por tanto quedan incluidas en la definición los talleres de formación, asistencia por necesidades de la empresa a conferencias y seminarios, tutorías, presentaciones audiovisuales, sesiones de demostración, programas de formación a medida, educación a distancia, asistencia a cursos con independencia del lugar donde se celebren⁹, entre otros.

8. MARCO LEGAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL Y CONTINUA EN ESPAÑA

8.1. Ordenamiento general

La Constitución Española, en el Capítulo III del Título I, dedicado a los principios rectores de la política económica y social, formula un mandato, dirigido a los poderes públicos, de fomentar “una política que garantice la formación y readaptación profesionales” (art. 40.2). Por tratarse simplemente de un principio rector, no consagra ningún derecho subjetivo ni incluye las exigencias en materia de formación y readaptación profesional en el núcleo de los derechos constitucionales que gozan de los mayores niveles de protección.

En otro orden de concreción legal, el Estatuto de los Trabajadores es el referente legal que contempla como principio general entre los derechos de los trabajadores en la relación de trabajo, el derecho “a la promoción y

⁹ Cobran cada día más importancia las nuevas tecnologías de la información (NTI) aplicadas a la formación en la empresa. Insa & Morata (1998) lo expresan de la forma siguiente: “En la formación continua, dentro del ámbito empresarial, es donde las nuevas tecnologías aplicadas a la formación se están extendiendo más rápidamente, debido a la enorme eficacia demostrada, sobre todo en las aplicaciones de EAO o CBT (Computer Based Training) y a la economía de recursos que implican. Por todo ello se prevé que el futuro de la formación dentro de las empresas esté marcado por la utilización de materiales de autoformación en sistemas de Enseñanza Asistida por Ordenador.” (p. 157)

formación profesional en el trabajo”, formulación general que se concreta en algunos preceptos más específicos del propio Estatuto.

En primer lugar, el art. 22.1, a) concede al trabajador derecho al disfrute de los permisos necesarios para concurrir a exámenes, así como preferencia para elegir turno de trabajo, si tal es el régimen instaurado en la empresa, cuando curse con regularidad estudios para la obtención de un título académico o profesional.

Más específicamente, el trabajador tiene derecho a la adaptación de la jornada ordinaria de trabajo para la asistencia a cursos de formación profesional o a la concesión del permiso oportuno de formación o perfeccionamiento profesional con reserva del puesto de trabajo (art. 22.1,b). Este es, como se ve, un derecho más incisivo, que incluye la obtención de licencias o permisos para la formación, condicionada a lo que se prevea al respecto en convenio colectivo. El propio art. 22.2 añade que “en los convenios colectivos podrán pactarse los términos concretos del ejercicio de estos derechos y el grado de aprovechamiento necesario para el disfrute de los mismos”. Por tanto se hace necesario un convenio colectivo para concretar los términos en los que este derecho puede ejercitarse planteando la cuestión de cómo ha de recogerse la formación en los convenios colectivos.

Por otra parte, y como ha aclarado el Tribunal Constitucional (Sentencia 129/89, de 17 de julio), el trabajador no puede pretender una modificación de la organización del trabajo existente en la empresa para facilitarle el seguimiento de los estudios que esté cursando. El derecho a la educación, dice el Tribunal, ha de ser satisfecho por el Estado, pero no por el empresario.

En materia de seguridad e higiene en el trabajo, el empresario está obligado legalmente a facilitar una formación práctica y adecuada en materia de seguridad e higiene a los trabajadores que contrata (art. 19.4), o cuando cambien de puesto de trabajo o tengan que aplicar una nueva técnica que pueda ocasionar riesgos graves para el propio trabajador, para sus compañeros o para terceros, ya sea con servicios propios, ya sea con la intervención de los servicios oficiales correspondientes. El trabajador está obligado a seguir dichas enseñanzas y a realizar las prácticas cuando se celebren dentro de la jornada de trabajo, o en otras horas pero con el descuento en aquéllas del tiempo invertido en las mismas.

También establece el Estatuto de los Trabajadores en su art. 52,b que cuando se produzcan modificaciones técnicas en el puesto de trabajo, el empresario puede ofrecer al trabajador que vaya a ser despedido por no adaptarse a las mismas y siempre que sean razonables y hayan transcurrido al menos dos meses, un curso de reconversión o perfeccionamiento profesional que le capacite para la adaptación requerida. Durante el curso (a cargo del organismo oficial competente, o propio de la empresa), se suspende el contrato de trabajo, y el trabajador tiene derecho a que se le abone el equivalente al salario medio que viniera percibiendo. No se trata, en cualquier caso, de una obligación para la empresa, sino de una posibilidad que se le abre, por lo que el trabajador no puede exigir que se le facilite el citado curso de formación.

En el supuesto de que el trabajador reciba a cargo de la empresa una formación específica, una especialización profesional para poner en marcha un proyecto o un trabajo específico, la ley prevé en el art. 21.4. que puede pactarse la obligación de permanencia del trabajador en la empresa durante

un cierto período (no superior a los dos años), debiendo indemnizar al empresario en caso de abandonar el trabajo antes de finalizar dicho período.

Como se ve, la Formación Continua de los trabajadores no es objeto de una obligación legal. Como tal obligación, sólo se contempla en relación con la materia de seguridad e higiene. La reconversión profesional de los trabajadores con fines preventivos del empleo ante cambios técnicos u organizativos empresariales no constituye una obligación legal del empresario en nuestro ordenamiento. No obstante, si bien no es obligación, sí se trata de una necesidad derivada de los cambios relativos a la implantación de nuevas tecnologías, de nuevas técnicas de gestión empresarial y la consecuente necesidad de un continuo reciclaje; que suponen las causas principales de las necesidades de formación interna de las empresas.

8.2. Política contractual en materia de Formación Ocupacional

La Formación Profesional Continua ha sido objeto de un escaso tratamiento contractual en su origen, siendo abordada en las negociaciones colectivas de manera limitada y con un contenido escaso. Según Sáez (1991), el bajo interés en que el tema de la formación ha suscitado en la negociación entre las partes implicadas en la misma responde fundamentalmente a dos motivos:

- La costumbre de interpretar la formación como algo de rentabilidad sólo para la empresa y de suponer, por tanto, que los costes de la misma deben ser básicamente asumidos por ésta.

- El no dar a la formación un papel de instrumento para la promoción o frente a situaciones de desempleo que puedan derivarse de un marco de creciente rotación laboral.

Más recientemente, la suscripción de un acuerdo nacional sobre esta materia, como resultado de la negociación entre las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, ha propiciado un cambio importante en la consideración contractual de las cuestiones formativas.

Para realizar un análisis completo de la política contractual en materia de Formación Ocupacional y Continua se han de considerar cuatro niveles: nacional, regional, sectorial y de empresa. No obstante, por no ser este campo de la Formación Profesional el que ocupa prioritariamente a esta investigación, nos detendremos solamente en el nivel nacional, exponiendo los aspectos más relevantes.

La importancia del Acuerdo Económico y Social (AES), firmado en 1984 y con vigencia para 1985 y 1986, es considerable en materia de Formación Profesional, tanto porque supuso un notable incremento de la Formación Profesional Ocupacional de carácter público que desde entonces viene desarrollándose, como por propiciar la creación del Consejo General de Formación Profesional.

Por la Ley 1/86, de 7 de enero (BOE 10-01-1986), se creó el Consejo General de la Formación Profesional, y por medio del Real Decreto 365/1987, de 27 de febrero, se aprobó su Reglamento de funcionamiento. En la segunda de estas disposiciones (art. 2.1) se definen sus funciones como órgano consultivo de participación institucional y de asesoramiento

del Gobierno en materia de Formación Profesional Reglada y Ocupacional. Dicha Ley vino a marcar el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de la FPO, dando respuesta al creciente interés sobre el carácter estratégico de la formación profesional y afectando a dos cuestiones fundamentales:

- Por primera vez se crea un órgano de participación institucional de los agentes sociales, reconociendo de esta forma el carácter participativo y de responsabilidad conjunta en la Formación Profesional.
- Por otro lado, se compromete la aprobación por el Gobierno de un Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado y propuesto por el Consejo General de Formación Profesional.

Algunos efectos del AES perduran en nuestro sistema de relaciones laborales. Particularmente, en materia de Formación Profesional Continua es el único campo en el que, desde el AES, se ha conseguido un gran acuerdo entre sindicatos, organizaciones empresariales y el Gobierno.

Dentro del nivel nacional, expondremos dos experiencias importantes en materia de Formación Profesional: el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) y el Acuerdo Nacional sobre Formación Continua.

8.2.1. El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional

Del Plan Nacional FIP se destacan dos aspectos fundamentales:

- La Formación Ocupacional pública (realizada a través del INEM) tiene su origen en un acuerdo social entre organizaciones empresariales, sindicales y Gobierno, en concreto en el AES, lo que le da un carácter contractual.
- Como consecuencia de ese acuerdo social, y aún cuando la gestión del plan FIP se confía al INEM, existe una participación de los agentes sociales a través del Consejo General de la Formación Profesional¹⁰, que elabora y propone al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional.

a) Origen

La Ley Básica de Empleo (Ley 51/80, de 8 de octubre), que reguló unitariamente muchas de las medidas de política de empleo en España, dispuso en su artículo 14, bajo la rúbrica “Formación Profesional Ocupacional”, que el Instituto Nacional de Empleo (INEM), en relación con los programas de promoción de empleo, debía establecer un programa anual de Formación Profesional Ocupacional. Estas actividades de formación profesional se confían, por tanto, a un organismo administrativo, el INEM, que tiene también atribuida la gestión de la colocación y de las prestaciones de protección al desempleo, y se encuentra integrado en la estructura del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Entre las funciones del INEM se incluyen las de fomentar la formación del trabajador en estrecha vinculación con la política de empleo, a través de las oportunas acciones de

¹⁰ El Consejo General de la Formación Profesional tiene una composición tripartita, contando con trece representantes de los sindicatos más representativos, trece de las organizaciones empresariales más representativas y trece de la Administración, pertenecientes a los Ministerios con competencias en materia de Formación Profesional.

actualización, perfeccionamiento y, en su caso, de reconversión profesional (art. 5.1, 2º párrafo, del Real Decreto-Ley 36/78, de 16 de noviembre).

En 1980, el Acuerdo Marco Interconfederal suscrito por la organización patronal CEOE y por el sindicato UGT, mencionaba entre los factores que inciden en la productividad, el de la cualificación y adaptación de la mano de obra, pero sin prever acciones concretas de Formación Continua en la empresa ni hacer referencia a la misma entre los contenidos recomendados a la negociación colectiva.

En 1981, el Acuerdo Nacional de Empleo (ANE), suscrito por el Gobierno, la organización empresarial CEOE y por los sindicatos UGT y CCOO, preveía la colaboración entre CEOE y el INEM, concretada en la suscripción de un convenio “para la creación de puestos de trabajo, en prácticas o para la formación, orientados, fundamental y básicamente, a jóvenes sin primer empleo”.

En 1984, con la firma del AES con efectos para 1985 y 1986, suscrito por el Gobierno, UGT y las organizaciones patronales, se aborda con mayor amplitud y con planteamientos más ambiciosos, el tema de la Formación Profesional. El Acuerdo considera que una de las causas de la deficiente situación del mercado de trabajo en España, es el alejamiento de la Formación Profesional respecto de las necesidades reales de la mano de obra. Para corregir este alejamiento se propone la incorporación de las organizaciones sindicales y empresariales a la gestión de estas actividades.

El cumplimiento del AES ha dado lugar a que desde 1985 se hayan venido elaborando planes de actuación de carácter anual: Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional-Plan FIP, en los que se preveían las

actividades formativas a desarrollar. El Primer Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional se desarrolló a través de la Orden Ministerial de 31 de julio de 1985, y desde 1986 el Plan ha sido objeto de desarrollos posteriores hasta el momento actual.

b) Cobertura del Plan FIP

La mayor parte de las acciones públicas de Formación de carácter Ocupacional se realizan, en España, a través de las previsiones del Plan FIP. Según Sáez, (1991), en el seno del Plan FIP se desarrolla entre el 80% y el 90% de las acciones formativas llevadas a cabo por organismos y entidades públicas de carácter nacional, regional o local. De ahí que el análisis del Plan FIP permita obtener un conocimiento bastante completo de las acciones de Formación Profesional Ocupacional de carácter público.

Originariamente, estas actividades se dirigían tanto a ocupados como a desempleados, pero con la reordenación de las acciones de Formación Ocupacional del Plan FIP que supuso el Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, las actividades formativas previstas en el mismo se dirigirán a los desempleados, lo que no fue otra cosa que regular una situación de hecho, ya que en 1992 los ocupados representaban sólo el 37% de los participantes en las acciones del FIP.

8.2.2. El Acuerdo Nacional sobre Formación Continua y el Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados

En segundo lugar, expondremos el acuerdo alcanzado entre los sindicatos, las organizaciones empresariales y el Gobierno sobre Formación

Profesional Continua. Éste fue el inicio de una nueva e importante etapa de relanzamiento de la Formación Continua sobre una base estrictamente contractual.

a) Proceso de creación de los acuerdos

Los acuerdos tuvieron un complejo proceso de gestación como consecuencia de su carácter contractual a tres partes. Por el interés que dicho proceso entraña en sí mismo esbozaremos aquí los momentos de mayor trascendencia.

Como consecuencia del acuerdo del día 10 de octubre de 1991 de la Comisión Permanente del Consejo General de Formación Profesional, se constituyó la denominada Mesa sobre Formación Profesional. En este acuerdo participaron las organizaciones empresariales y sindicales más representativas a nivel estatal en esa fecha, y por tanto, este acuerdo se adoptó con la participación de representantes de las organizaciones empresariales CEOE y CEPYME, y las sindicales CCOO, UGT, y ELA-STV. La Mesa, prevista en el reglamento del Consejo, se constituyó como una comisión de trabajo de naturaleza negociadora para tratar el tema específico de la Formación Profesional Continua. Su finalidad consistía en lograr un acuerdo tripartito que impulsara la Formación Profesional Continua en las empresas españolas y sobre el que se venía ya trabajando desde 1989. A partir de los primeros días de abril de 1992, CEOE, CEPYME, UGT y CCOO dispusieron de un preacuerdo sobre la Formación Profesional Continua en las empresas, cuya entrada en vigor quedó supeditada a la superación de la negociación con el Gobierno de todo lo relativo a su financiación.

A principios del mes de julio de 1992, estaba prevista la celebración de reuniones entre los agentes sociales y representantes del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. No obstante, los empresarios estimaron oportuno suspender el diálogo social, hasta que no se celebrara su asamblea extraordinaria del 8 de septiembre, esgrimiendo razones relacionadas, por una parte, con la reforma realizada por el Gobierno en materia de Seguridad Social, dentro de las medidas tendentes a lograr una reducción del déficit público, y que supusieron un incremento de los costes laborales en plena crisis económica, y por otro, por el retraso por parte del Gobierno en dar respuestas a las demandas planteadas por la patronal en lo relativo al acuerdo de formación. Los sindicatos criticaron la actitud de la patronal por no acudir a la reunión prevista para el mes de julio, en la que se pretendía cerrar el preacuerdo sobre Formación Profesional Continua de los trabajadores, y mostraron su preocupación al respecto por el importante déficit que España mantiene en este campo con relación a Europa. Finalmente se celebró la reunión de la CEOE el día 8 de septiembre de 1992, y ésta aceptó volver al diálogo social y a las mesas tripartitas, con la participación del Gobierno. De este modo, se celebraron nuevas reuniones los días 9 y 21 de octubre de 1992 en las que prácticamente se logró terminar de cerrar un acuerdo bipartito. El 17 de noviembre de 1992 las organizaciones empresariales y sindicales habían cerrado el pacto bilateral, pero el 18 de noviembre las negociaciones quedaron virtualmente rotas tras rechazar CEOE la propuesta de financiación presentada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Finalmente, el 16 de diciembre de 1992, las organizaciones empresariales y sindicales CEOE, CEPYME, CCOO y UGT llegaron a la conclusión de un acuerdo interconfederal sobre Formación Profesional

Continúa al que específicamente denominan **Acuerdo Nacional sobre Formación Continua** (FORCEM 1994b) y a tal efecto se firmó un Acta en esa misma fecha a la que se adjunta el referido Acuerdo. Se trata del primer pacto bilateral entre sindicatos y patronal logrado desde 1983, cuando se firmó el último acuerdo interconfederal para la negociación colectiva. Por otra parte, con esta misma fecha, representantes del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, del Ministerio de Educación y Ciencia, del Ministerio de Economía y Hacienda, de CEOE, de CEPYME, de UGT y de CCOO, todos ellos como miembros de la Mesa de Formación Profesional, firman otro Acta. En ésta se manifiesta que las anteriores organizaciones empresariales y sindicales, tras haber realizado negociaciones en un grupo de trabajo bipartito, han llegado al acuerdo anteriormente mencionado, haciendo constar que tanto ELA-STV como CIG fueron invitadas a su suscripción rehusando a ello, y disponiendo por último:

1. Prestar su conformidad al contenido del **Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados**, cuyo texto signado en todas sus hojas se aneja a la presente Acta.
2. El Gobierno asume el Acuerdo Nacional sobre Formación Continua y registra el Acta que recoge las firmas de conclusión de dicho Acuerdo, cuyos textos se anejan a este Acta.
3. Levantar la Mesa de Formación Profesional, haciendo constar su resultado positivo.

El Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados, en el que se recogen los compromisos relativos a la financiación, llegó a tiempo para ser recogido en los Presupuestos

Generales del Estado para 1993 tratándose del primer pacto tripartito logrado desde 1985.

b) Objetivos y principios rectores de los acuerdos

El objetivo básico de ambos Acuerdos es el de estimular un proceso de inversión en formación acorde con las necesidades y posibilidades nacionales, y sus principios rectores nacen de considerar a la Formación Profesional Continua como un valor estratégico para mejorar la competitividad de las empresas y para posibilitar la promoción social de los trabajadores. Los tres principios rectores fundamentales de los Acuerdos son los siguientes:

- **Formación y competitividad.** Los Acuerdos consideran que el aumento de la competitividad de las empresas exige de su adaptación flexible a los requerimientos de un sistema productivo en permanente evolución, y que invertir en Formación Profesional facilita la movilidad y la necesaria utilización flexible de los recursos humanos en la empresa. La respuesta al reto de la competitividad creciente que impone el Mercado Único precisa de un importante esfuerzo de Formación Profesional Continua capaz de eliminar las deficiencias en la formación básica de los trabajadores y de procurar su adaptación a la evolución en el contenido de los puestos de trabajo. Este impulso cobra especial relevancia en el caso de las pequeñas y medianas empresas ya que, por su propia dimensión, necesitan de estructuras comunes de formación que les faciliten el gran esfuerzo de adaptación que supone para ellas la introducción de nuevas formas de gestión y nuevas tecnologías que de forma

incesante modifican los procesos productivos y los contenidos de las cualificaciones.

— **Formación y promoción social de los trabajadores.** Los Acuerdos también consideran que la Formación Profesional Continua debe contribuir a evitar el estancamiento en la cualificación profesional de los trabajadores, a disminuir el riesgo de paro y a mejorar la situación profesional y personal de éstos. El desarrollo del Mercado único trae consigo que sectores y empresas tengan que hacer frente a reestructuraciones económicas y tecnológicas. Una parte de la población trabajadora adulta se encuentra con dificultades para afrontar esta situación, debido a que abandonó sus estudios sin una formación adecuada y debido a que no ha tenido con posterioridad la oportunidad de continuar su proceso formativo. De otra parte, como ya hemos tenido ocasión de comentar, el art. 22 del Estatuto de los Trabajadores prevé la posibilidad del ejercicio del derecho a la promoción y formación profesional en los términos concretos en que se pacte en los convenios. Por ello, en el Acuerdo Nacional sobre Formación Continua, las organizaciones firmantes abordan directamente esta cuestión, desarrollando las previsiones del Estatuto de los Trabajadores, para lo cual establecen un régimen específico respecto a la concesión de permisos individuales de formación (artículo 13 del Acuerdo).

— **La responsabilidad de la Formación Profesional de los trabajadores ocupados.** En el Acuerdo Tripartito se afirma que en materia de Formación Profesional en el centros de trabajo es indispensable la integración de los planes de formación en la

estrategia global de los planes de viabilidad de las empresas, concediendo a la Administración Pública un papel subsidiario, de apoyo y orientación, pero sin suplantarlo a los empresarios y a los trabajadores en las responsabilidades que les corresponden. En el Preámbulo del Acuerdo se señala expresamente que:

El Gobierno y las organizaciones firmantes coinciden en considerar que la Formación Profesional de los trabajadores ocupados constituye una responsabilidad principal de empresarios y trabajadores, correspondiendo a éstos o a sus representantes legales la organización, gestión e impartición de la misma creando para ello los entes paritarios que fueren necesarios.

Al Gobierno se reserva el papel subsidiario y de apoyo que también se explicita en el Acuerdo Cuarto:

El Gobierno se compromete a colaborar con las organizaciones firmantes para la puesta en práctica, por parte de las empresas y de los entes paritarios correspondientes, de las acciones de formación de los trabajadores ocupados, mediante la firma de convenios de colaboración para la utilización de los centros públicos de formación, medios didácticos, así como de la información derivada de los Estudios Sectoriales, del Observatorio Permanente de Evolución de las Ocupaciones y de los Centros Nacionales de Formación Profesional.

8.2.3. Entes y comisiones para la gestión, control y seguimiento de la Formación Continua

a) Comisión Tripartita Nacional. Constituida el 22 de marzo de 1993, se compone de ocho miembros de la Administración General del Estado, ocho de las organizaciones empresariales más representativas —cuatro por CEOE y cuatro por CEPYME— e igual número de las organizaciones sindicales más representativas a nivel estatal o de Comunidad Autónoma —cuatro por UGT, tres por CCOO y uno por CIG—. Sus funciones más relevantes son las siguientes:

- Velar por el cumplimiento de las cláusulas del Acuerdo Tripartito.
- Hacer el seguimiento del Acuerdo Nacional, así como de la eficacia de su puesta en marcha en relación a sus objetivos generales.
- Concretar los aspectos de colaboración establecidos en el Acuerdo Cuarto.
- Examinar y acordar las fórmulas de financiación pactadas.
- Recibir para su estudio y consideración el informe anual que elabora el Ente Paritario Estatal.
- Analizar los resultados de los controles efectuados por la Intervención General del Estado y adoptar las medidas oportunas.
- Solicitar al Consejo Económico y Social estudios e informes en materia de Formación Profesional continua.
- Cualesquiera otras funciones que las partes acuerden por unanimidad.

b) Comisión Mixta Estatal de Formación Continua. Prevista en el Acuerdo Cuarto, se constituyó el 22 de febrero de 1993 y se compone de ocho representantes de las organizaciones sindicales y ocho representantes de las organizaciones empresariales firmantes del Acuerdo, con las siguientes funciones principales:

- Velar por el cumplimiento del Acuerdo, sin perjuicio de las competencias atribuidas a los Órganos de Inspección del Estado.
- Resolver discrepancias surgidas en la aplicación de lo estipulado y especialmente las previstas en lo relativo a los planes de formación.
- Administrar y distribuir los fondos disponibles para la financiación de las acciones de Formación profesional Continua.
- Emitir informe en aquellos casos en los que se le solicite respecto a los temas de su competencia.
- Aprobar su reglamento de funcionamiento.
- Realizar un balance de la aplicación del Acuerdo con anterioridad a la caducidad del mismo.
- Fomentar la consecución de acuerdos relativos a los criterios orientativos para la elaboración de los Planes de Formación.
- Acordar la constitución de los órganos territoriales que mejor contribuyan al desarrollo de este Acuerdo.
- Aprobar los Planes de Formación que se promuevan en los casos de sectores que no cuentan con convenio Colectivo Estatal o Acuerdo Específico de dicho ámbito y en los casos que trasciendan el ámbito sectorial.
- Aprobar el volumen de fondos destinados a financiar en cada

ejercicio los permisos de formación que puedan pactarse en los respectivos convenios colectivos o acuerdos específicos, así como las propuestas de financiación de los mismos.

c) Ente Paritario Estatal. Es un organismo constituido por las partes firmantes del Acuerdo Nacional, al que el INEM transfiere las cantidades correspondientes a la Cuota de Formación Profesional destinadas a la financiación del Acuerdo, y que tiene las siguientes funciones:

- Impulsar la inclusión de los criterios orientativos para la elaboración de los Planes de Formación, tanto de empresas como agrupados, en los convenios colectivos sectoriales o en los acuerdos específicos de formación.
- Establecer un adecuado sistema de contabilidad de todos los gastos realizados, en el que figuren debidamente separados los correspondientes a gestión y evaluación de las acciones, al que tienen acceso todos los órganos de la Administración con competencia en el control de los fondos que financien dichos gastos.
- Elevar a la comisión Tripartita Nacional un informe anual sobre los resultados de la aplicación del Acuerdo Nacional, con indicación del número y tipo de planes de formación realizados, distribuidos por sectores, número de trabajadores formados por familias profesionales y costes financiados, así como de los permisos individuales de formación concedidos.
- Poner a disposición de la Intervención General del Estado la liquidación de los gastos efectuados con cargo a la subvención

recibida, para la realización del correspondiente control financiero.

- Recibir recursos de los fondos estructurales comunitarios destinados a la formación de ocupados y justificar la debida aplicación de los mismos.

d) Comisiones Paritarias Sectoriales. Previstas en los Convenios Colectivos Sectoriales Estatales o en los Acuerdos Específicos, tienen las siguientes funciones:

- Velar por el cumplimiento del Acuerdo en el ámbito correspondiente.
- Establecer los criterios orientativos señalados para los Planes de Formación.
- Resolver discrepancias surgidas en el trámite previsto en el art. 11¹¹ del Acuerdo respecto a Planes de Formación de Empresas en ese ámbito sectorial.
- Aprobar las solicitudes de Planes Agrupados Sectoriales de Formación y elevarlos, para su financiación, a la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua.
- Elaborar estudios e investigaciones.
- Ejecutar los acuerdos de la Comisión Mixta Estatal de Formación continua y de la Comisión Tripartita Nacional.
- Realizar una memoria anual de la aplicación del Acuerdo en su ámbito correspondiente.

¹¹ En este artículo se indica que “...si surgieran discrepancias respecto al contenido del Plan de formación se abrirá un plazo de 15 días a efectos de dilucidar las mismas entre la dirección de la empresa y la representación de los trabajadores. De mantenerse las discrepancias transcurrido dicho plazo, cualquiera de las partes podrá requerir la intervención de la Comisión Mixta Estatal o de la Paritaria Sectorial”.

- e) Órganos Territoriales. El art. 14 h) del Acuerdo otorga a la Comisión Mixta la responsabilidad de acordar la constitución de los órganos territoriales que mejor contribuyan al desarrollo del Acuerdo.

8.2.4. Creación de FORCEM

En el Acta de constitución de la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua se solicitó la cesión en uso de locales al objeto de la instalación del denominado Ente Paritario Estatal. De igual forma, se acordó la constitución de grupos de trabajo en el seno de la comisión Mixta para determinar la naturaleza jurídica y las normas de funcionamiento del Ente Paritario Estatal. A tal efecto, después de ser elaborados informes por las Organizaciones firmantes, se solicitó la opinión formal de los Servicios Jurídicos del Estado, manteniéndose reuniones tanto bilaterales como con directivos del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. La decisión finalmente adoptada fue la de fundación docente privada, por entender que es la regulación jurídica más ajustada a las finalidades pretendidas, siendo el órgano encargado de recibir las transferencias correspondientes del INEM. Esta fundación, que se ha denominado **Fundación para la Formación Continua** (FORCEM), se constituyó el día 19 de mayo de 1993 por las organizaciones empresariales CEOE y CEPYME, y las sindicales UGT, CCOO y CIG, y fue oficialmente reconocida e inscrita como Fundación por el Ministerio de Educación y Ciencia por Orden Ministerial de 4 de junio de 1993 (BOE nº 156, de 1 de julio). En el Esquema 1.3 se expone el perfil organizativo de la Fundación para la Formación Continua.

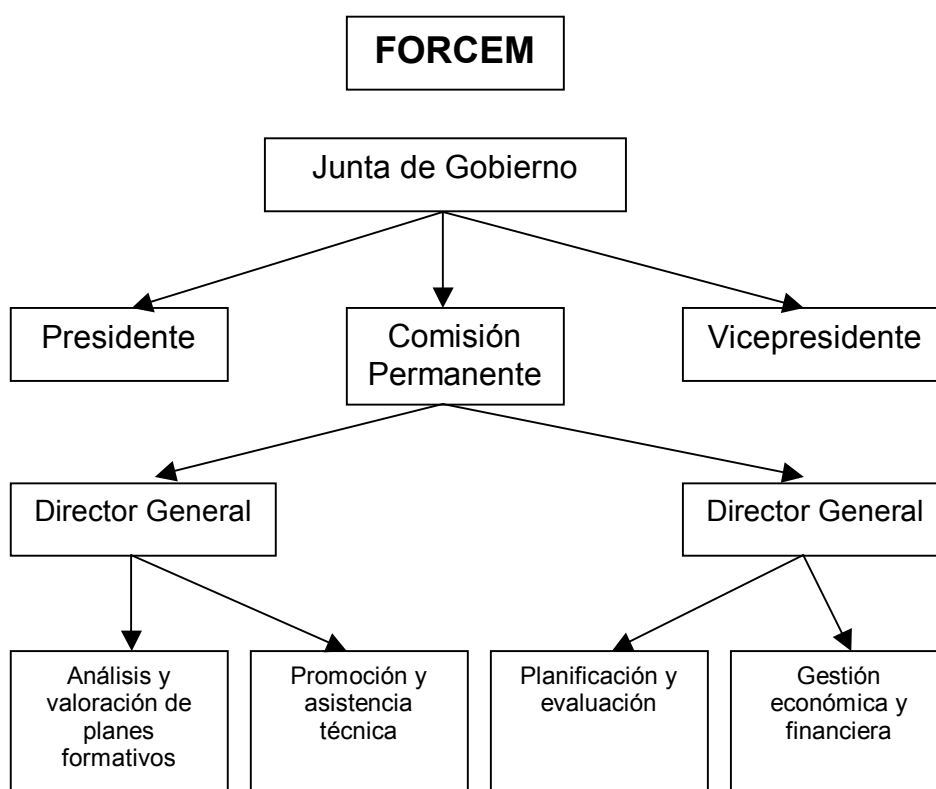
Este perfil se configura en los Estatutos de la Fundación para la Formación Continua como sigue:

Presidencia del Ente. Cada año se turnarán en la Presidencia de la Fundación el representante de los sindicatos elegido por éstos y el de las Organizaciones Empresariales elegido por éstas. Cuando corresponda a los empresarios ostentar la Presidencia, la Vicepresidencia recaerá en los sindicatos y viceversa. La designación del Presidente y Vicepresidente se ratificará por la Junta de Gobierno.

Director Gerente. La Junta de Gobierno puede nombrar un Director Gerente, que realizará las funciones de gestión de conformidad con las órdenes impartidas por dicha Junta. El Director Gerente asiste a las reuniones de la Junta de Gobierno con voz pero sin voto.

Junta de Gobierno. La Junta de Gobierno está compuesta por las organizaciones sindicales, Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO), Unión General de Trabajadores (UGT), Convergencia Intersindical Galega (CIG) y por las organizaciones empresariales, Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (CEPYME). Estas organizaciones actúan en la Junta de Gobierno a través de personas físicas que ostentan la representación de aquéllas y en su nombre ejercen el derecho a voto. En el ejercicio de ese derecho a voto las organizaciones empresariales tienen conjuntamente ocho representantes y las organizaciones sindicales tienen, conjuntamente también, otros ocho representantes. Estos representantes ejercen su cargo por un período de 4 años renovables por períodos de igual duración. La Junta de Gobierno de la

Fundación para la Formación Continua coincide en su composición y funciones con las de la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua. La Junta de Gobierno puede delegar total o parcialmente sus funciones, salvo las legalmente indelegables, en una Comisión Permanente. FORCEM dispone igualmente de una entidad gestora, compuesta por dos Directores Generales y cuatro Departamentos.



Esquema 1. 3. Organización general de FORCEM. Fuente: Durán, Alcaide, González, & Flórez (1994b).

8.2.5. Desarrollo y situación actual de la Formación Continua

Los buenos resultados obtenidos en la evaluación de los Acuerdos (FORCEM 1994a, 1995, 1996, 1997b, 1999, 2000; Alcaide & González

1996; De la Torre 1997; Del Castillo, 1998, 1999) dieron lugar a la renovación del I ANFC, por lo que se llegaron a firmar los II Acuerdos (BOE de 1 de febrero de 1997), con vigencia para otros cuatro años (1997 a 2000), y el II Acuerdo Tripartito de Formación Continua (BOE de 16 de mayo de 1997), que suponen la consolidación de FORCEM (FORCEM 1997b, 1998). Añaden de nuevo a los Acuerdos anteriores la creación de nuevas comisiones sectoriales y se fortalece la descentralización del sistema al extender las comisiones paritarias territoriales a cada una de las autonomías del Estado español. La nueva situación derivada de la asunción de competencias en materia de formación obliga a adaptar las funciones del Consejo General de Formación Profesional, lo que se regula por la Ley 19/1997, de 9 de junio, y mediante el R.D. 1684/1997, de 7 de noviembre, se establecen el nuevo reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. Así mismo, se introducen modificaciones encaminadas a dar mejor respuesta a las necesidades formativas de las empresas y de los trabajadores. Según Pineda (2002b), este acuerdo se caracteriza por “la consolidación del subsistema de Formación Continua y por la extensión de las iniciativas (...) que si bien no alcanzan todavía los índices previstos sí experimentan un alto nivel de difusión en las empresas de todos los sectores.” (p. 58). Mediante los II Acuerdos, se favoreció la incorporación de otros colectivos no contemplados en los Acuerdos anteriores (autónomos, fijos discontinuos), se produjo un aumento de la financiación, el Ministerio de Trabajo a través del INEM pasa a constituirse en entidad pagadora, se aumentó el acceso de las empresas a la formación poniendo el límite de trabajadores en 100, en vez de 200 y se consolidaron los permisos individuales de formación al aumentar las horas de formación subvencionada a 200.

Más recientemente, se han renovado los III ANFC (BOE de 23 de febrero de 2001), firmándose el 19 de diciembre de 2000, junto con el III Acuerdo Tripartito de Formación Continua (BOE de 15 de febrero de 2001) para el periodo 2001-2004, en los que se introducen nuevos elementos tanto en la gestión como en lo político. De las novedades que allí se vierten destaca la creación de una nueva fundación tripartita que sustituye a la FORCEM, y que queda a cargo de la gestión de la Formación Continua con la denominación de Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Esta Fundación tiene personalidad jurídica propia y está bajo el protectorado del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

La Formación Profesional Continua goza, en el momento actual, de buenas perspectivas de futuro. La Formación Profesional ha dado un salto cualitativo importante en cuanto a los objetivos que se le exigen, desde lo netamente económico a lo social, y de ahí a la mejora permanente del individuo. En palabras de Pineda (2002b), “la Formación aparece como un instrumento que no tan sólo ha de permitir el desarrollo de la economía anticipándose a los cambios tecnológicos; sino que también ha de ayudar a eliminar las barreras sociales y culturales; ha de promover la cohesión social entre la población, integrando los flujos migratorios en los sistemas económicos y sociales de los estados miembros” (p.58). Pero hay también una importante finalidad de la Formación Profesional que poco a poco ha ido tomando relevancia y consideración por parte de los diferentes agentes implicados en ella. Esta finalidad no es otra que la importancia de integrarse en la ciudadanía como un elemento que ha abarque todos los ámbitos de la vida, constituyéndose en la clave de la formación permanente del individuo.

Estos conceptos no son, evidentemente, nuevos, pero sí nos parece importante su inclusión explícita en la reciente Ley Orgánica 5/2002 de las

Cualificaciones y de la Formación Profesional, pues en la exposición de motivos de la Ley se dice que “En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo” (p. 22437). Más adelante encontramos: “Por otra parte, el aprendizaje permanente es un elemento esencial en la sociedad del conocimiento...” (p. 22438), y ya en el art. 1.2: “La oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales” (p. 22438).

También supone un importante paso adelante la integración de los tres sistemas de Formación Profesional existentes hasta el momento en uno sólo, lo que, cuando menos, pone luz en la maraña de alternativas formativas existentes y facilita la acreditación de las competencias que una persona puede adquirir por una vía u otra: experiencia adquirida en la práctica profesional, enseñanza reglada y formación ocupacional o continua. La Ley, en su artículo 8, así lo expresa: “la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación” (p. 22440). Así, el futuro de la Formación Profesional en España parece que se encamina hacia la integración en un todo de la formación formal, la formación no formal y la formación informal, respondiendo a la necesidad de formación permanente del individuo a lo largo de su vida.

Capítulo 2

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA LABORAL

1. LA PEDAGOGÍA LABORAL

El objeto de esta investigación son las prácticas profesionales que tienen lugar en el seno de la formación profesional reglada. Este campo es muy específico dentro del amplio espectro de la formación profesional y por ello nos proponemos acotar su lugar dentro de él. Las prácticas profesionales no son, evidentemente, exclusivas de esta modalidad de formación profesional, sino que se dan en prácticamente todas las modalidades como finalización lógica y necesaria de cualquier tipo de formación razonablemente programada. Sin embargo, la Formación en Centros de Trabajo (FCT) posee características específicas que la distinguen de otras modalidades de prácticas profesionales y que se analizarán en capítulos posteriores.

En este capítulo trataremos de delimitar la posición de la FCT como objeto de estudio de la Pedagogía Laboral y su carácter de puente entre el mundo educativo y el mundo productivo, ya que pese a tener entidad propia, tiene también elementos comunes con otras modalidades de formación y, en cierto modo, constituye una extensión de los centros educativos en el tejido empresarial.

1.1. El concepto de Pedagogía Laboral

Tradicionalmente, la actividad pedagógica ha sido asociada, casi unívocamente, a los contextos educativos formales y, más en particular, a la educación de la infancia y la adolescencia, considerando no tanto su faceta científica como la ligada a la práctica profesional de la enseñanza. Esta concepción está superada actualmente, entendiéndose la Pedagogía como una ciencia de la teoría y acción educativa, cuyas proposiciones son fundamentalmente principios operativos científicamente justificados y cuyo ámbito se extiende a todas las situaciones educativas humanas, independientemente de factores como la edad, el sexo o el contexto. En consecuencia, hablar de Pedagogía es hablar de todo lo relacionado con la educación de todas las situaciones humanas, que son tan variadas y complejas como lo es el ser humano mismo. De aquí que el término Pedagogía deba adjetivarse, constituyendo particularizaciones referidas a problemas educativos concretos: así cobra sentido una Pedagogía General, Social, Ambiental, Experimental, Diferencial..., y en el caso que nos ocupa, una Pedagogía Laboral. Hoy se habla de la “(de)construcción” del conocimiento pedagógico como nueva perspectiva en Teoría de la Educación, de una nueva epistemología compartida (Colom, 2002).

Dado que la faceta productiva, material o intelectual, es inherente a la persona humana, uno de los elementos importantes de la formación integral de la persona ha de ser la educación para el trabajo, entendida ésta en el más amplio de los sentidos. No tiene sentido hablar de una Pedagogía, sea laboral o de otro tipo, que no aluda a la educación sino sólo al

aprendizaje o al adiestramiento¹.

Según Schelten (1991), una aproximación conceptual de la Pedagogía Laboral es la de una “*pedagogía cuyo lugar de aprendizaje es la fábrica*”, haciendo alusión a las medidas educativas orientadas a una capacitación profesional. El mismo autor indica que la Pedagogía Laboral tiene una raigambre científico – educativa y otra práctico – educativa. Desde el primer punto de vista, la Pedagogía Laboral se ocupa de la relación entre el trabajo y el aprendizaje al tratar de determinar los supuestos, realizaciones y resultados del aprendizaje laboral real. En el plano práctico – educativo, la Pedagogía Laboral se ocupa de las medidas de calificación que son necesarias para el dominio del trabajo, tratando medidas y aspectos tradicionales interrelacionados: enseñanza, adiestramiento, iniciación, ampliación de conocimientos, reaprendizaje, nuevo aprendizaje.

A primera vista, la definición aportada por Schelten parece en cierto modo restrictiva. La objeción que puede hacerse es de tipo contextual, ya que reduce el ámbito de la Pedagogía Laboral exclusivamente a los contextos de aprendizaje situados en los lugares de trabajo. Sin embargo, lo que en otras épocas pudo ser válido —como pudiera ser el aprendizaje “a

¹ En este punto conviene distinguir entre educación, aprendizaje y adiestramiento. No es este el lugar para entrar a fondo en la cuestión, pero dejaremos constancia de la idea que expone Castillejo (1994), cuando dice que la educación es un proceso complejo que posibilita la construcción humana de acuerdo con un modelo humano tenido en cada tiempo y lugar como óptimo. Uno de los elementos de este proceso es el aprendizaje, entendido éste como subproceso por el que el sujeto se educa, y a la vez el efecto producido congruente con la finalidad propuesta antes de la acción educativa. Por adiestramiento se entiende una forma elemental de aprendizaje de una destreza relativamente sencilla que se alcanza por repetición de ejercicios prácticos. Su objeto suele ser el logro de la automatización de un comportamiento manipulativo de manera que se alcance rapidez de ejecución con alto grado de eficacia sin necesidad de emplear recursos cognitivos (Zaccagnini, J. L., 1991). El adiestramiento se adquiere por entrenamiento, entendido como la práctica continua, sistemática y deliberada de ciertas acciones de comportamiento orientada a la adquisición y desarrollo de algún tipo específico de habilidad.

pie de obra” característico de los sistemas de producción de tipo artesanal o en los contextos fabriles de corte *taylorista*, con necesidades de formación muy concretos para tareas muy específicas derivadas de la estricta división del trabajo—, no lo es tanto en el momento actual. Se ignora el papel importante de la formación profesional inicial que, como hemos visto, puede darse tanto en contextos educativos formales como informales, es decir, en el seno de un sistema educativo reglado o a través de otras instituciones no enmarcadas en el sistema educativo. En el artículo de Schelten parece evidente que el autor asimila el término Pedagogía Laboral con lo que más adelante trataremos como Formación en la Empresa, y que constituye sólo uno de los campos posibles de la Pedagogía Laboral. Esto no ha de resultar sorprendente, ya que como es conocido, el sistema dual de formación profesional alemán tiene la característica esencial de que la formación profesional inicial reglada se compagina con las prácticas profesionales de los alumnos en el seno de las empresas.

Una definición más completa y rica en matices es la que proponen autores como Castillejo, Sarramona & Vázquez (1988), para los que la Pedagogía Laboral “es un campo de las Ciencias de la Educación que se ocupa de los problemas que plantea al proceso educativo el mundo económico–empresarial.” (p. 421). Esta definición muestra un enfoque eminentemente pedagógico: además de explicitar su carácter científico, la Pedagogía Laboral surge para dar solución a problemas educativos planteados por agentes externos, en particular los generados por el mundo productivo. En otros términos, la Pedagogía Laboral atiende a la satisfacción de las necesidades educativas humanas en su faceta productiva, tanto para la persona formada como para la empresa. En palabras de los autores antes citados, uno de los objetivos de esta disciplina es “hacer de la

Pedagogía Laboral una fuente de satisfacción profesional y de mejora personal, a la vez que se cubren las necesidades de los centros de trabajo” (Castillejo, Sarramona, & Vázquez, 1988, p. 429).

Los motivos que exponen estos autores para dar acogida a la Pedagogía Laboral en el quehacer pedagógico cotidiano responden a varias razones: de tipo científico – epistemológico, ya que el comportamiento en el trabajo constituye un ámbito más del proceso formativo de la persona y, en consecuencia, su reflexión y conducción sistemáticas es una tarea pedagógica; de tipo comparativo, ya que la preocupación por esta disciplina se encuentra en diferentes ámbitos geográficos y políticos y, por último, de tipo profesional, ya que se considera que el pedagogo es el profesional indicado para dar respuesta a las crecientes demandas de especialistas de formación de los sectores económicos.

En esta línea se inscribe la concepción de Pineda (2002b), para quien la Pedagogía Laboral “es la ciencia de la educación que se ocupa del estudio de las relaciones que se establecen entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo” (p. 27).

Según este planteamiento, la Pedagogía Laboral ha de ocuparse de problemas planteados en ámbitos no exclusivamente educativos. La consecuencia que se sigue es inmediata: la Pedagogía Laboral ha de tener un carácter dinámico, ya que la problemática productiva es eminentemente cambiante; y en consecuencia ha de poseer una gran capacidad de adaptación a las circunstancias productivas, a los cambios tecnológicos, a la evolución de la mentalidad empresarial, al paradigma dominante.

1.2. Objeto de la Pedagogía Laboral

Integrando las perspectivas jurídica y sociológica, Castillejo, Sarramona & Vázquez (1988) entienden que el objeto de la actuación de la Pedagogía Laboral es el trabajo, entendido éste como “toda actividad productiva, de índole manual o intelectual, libre, dependiente o independiente, que exige habitualmente relación personal y con medios materiales y que, teniendo sentido en sí misma como ámbito de aprendizaje y desarrollo personal, mira a la producción de una obra o resultado.” (p. 423).

En el momento actual existen en el mundo del trabajo nuevas problemáticas a las cuales la Pedagogía Laboral debe atender después de su identificación. Estas problemáticas pueden agruparse en tres categorías: las derivadas de los contextos de cambios tecnológicos en la producción, las derivadas de la interdependencia de los mercados y las derivadas del impacto de las nuevas tecnologías de la información. Sánchez Valle (1999), observa que en la última década han aparecido o se han intensificado circunstancias de cambio con gran trascendencia para el sistema social y educativo, y señala los siguientes:

- Dinamicidad e inestabilidad permanentes de los ámbitos laborales que conducen al desempleo generalizado.
- Avances continuos de las nuevas tecnologías de la producción e influencia de las nuevas tecnologías de la información en la producción, convergencia de tecnologías.
- Procesos de globalización cada vez más influyentes en todo proceso económico.

- Competitividad galopante de los mercados.
- Demandas de más y mejor calidad como consecuencia de la competitividad.
- Inestabilidad en el empleo aunque los trabajadores tengan contratos indefinidos.
- Flexibilidad y adaptación continua a las nuevas circunstancias del mundo laboral.
- Influencia cada vez mayor de la organización de los recursos humanos y la organización de la formación en las estructuras de las empresas.
- Necesidad de la especialización y la polivalencia. (pp. 107 y 108).

Cañizares (2002), incide en la idea de que el entorno empresarial está actualmente globalizado por la tecnología y que se puede afirmar que lo único constante en las organizaciones actuales es el cambio. En este contexto, la autora señala que “las organizaciones que tendrán éxito en el futuro serán aquellas que sean capaces de adoptar rápida y eficazmente cambios fundamentales y sostenibles en el tiempo, para adaptarse a los retos que plantea el entorno.” (p.17). Estas y otras circunstancias dan lugar a nuevas necesidades de formación que superan el marco tradicional de la formación profesional impartida en el seno de los sistemas educativos, que tradicionalmente acusan una cierta pesantez y resistencia a los cambios². Es en este contexto en el que la Pedagogía Laboral reviste trascendencia y actualidad (Fernández González, 1995).

² Como se verá más adelante, la resistividad y la falta de adaptación del sistema educativo español a los cambios en materia de Formación Profesional, si bien no puede decirse que pertenezca absolutamente al pasado, se trata de superar mediante una mayor relación y coordinación con el mundo económico – empresarial. Las reformas educativas habidas en la última década y la reciente legislación sobre la FP (Ley Orgánica 5/2002) así lo ponen de manifiesto.

1.3. Campos de reflexión y acción de la Pedagogía Laboral

De la exposición de ideas del apartado anterior sacamos como idea directriz que en la Pedagogía Laboral se une lo educativo y lo productivo, y lleva a considerar que el campo de acción y de reflexión de la Pedagogía Laboral no es único, sino que, puesto que las problemáticas que el mundo económico – empresarial genera al mundo educativo son variadas, los campos de acción de la Pedagogía Laboral también lo son.

Tradicionalmente, si puede hablarse de tradición en una disciplina tan reciente como lo es la Pedagogía Laboral, el campo de acción y reflexión es la Formación en la Empresa. Pero, además de formación en el seno de la empresa, la Pedagogía Laboral se ocupa de la formación *para la empresa*, o si se prefiere, para el trabajo. O lo que es lo mismo, ha de ocuparse tanto de la formación del trabajador activo, como de la del trabajador desocupado con experiencia laboral previa, o de la formación de los futuros trabajadores en proceso de formación inicial. La formación continua y ocupacional son, por tanto, sólo algunos de los campos posibles de la Pedagogía Laboral. El otro gran campo es el de la formación inicial.

En este sentido se encamina la taxonomía de los campos de acción y reflexión de la Pedagogía Laboral que propone Salvá Mut (1993) a partir de la identificación de las problemáticas que el mundo económico – empresarial plantea a la educación, y que son los siguientes:

1. La formación profesional inicial de los jóvenes que han superado la etapa de la educación obligatoria, coherente con las exigencias del mundo productivo y garante de su posterior inserción laboral. Se

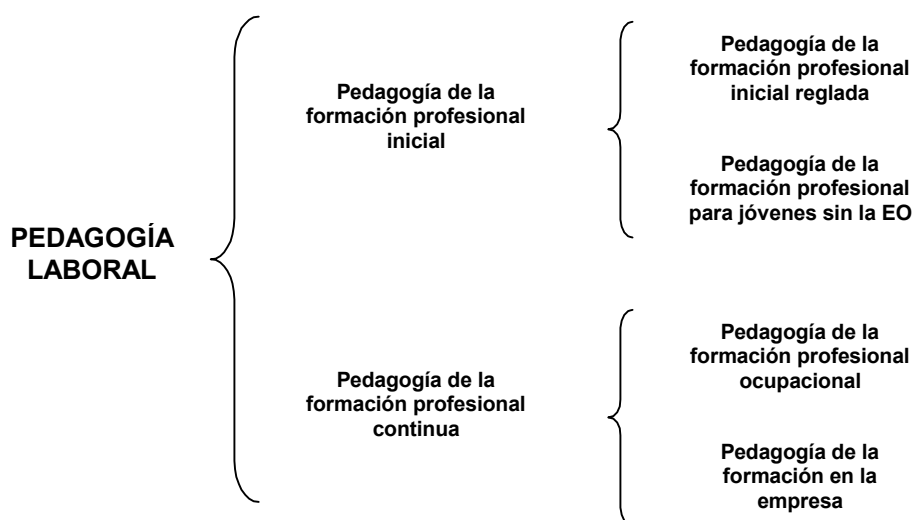
inscribe, por tanto, en el marco del sistema educativo formal constituyendo el subsistema de la Formación Profesional Reglada.

2. La formación profesional de los jóvenes que no han logrado superar la etapa de educación obligatoria (EO) y que tiene por objetivo la adquisición de las capacidades y habilidades profesionales básicas de una profesión concreta que permitan la inserción pronta en el mundo laboral. En este campo se inscriben los Programas de Garantía Social o las Aulas Taller, entre otros. Este campo supone también una modalidad de formación profesional inicial.
3. La formación profesional orientada a facilitar la inserción o la reinserción laboral de la población activa desocupada, con especial atención a los colectivos en mayor riesgo social: parados de larga duración, mujeres, mayores de 45 años... En este campo se integra la Formación Profesional Ocupacional.
4. La formación profesional de los trabajadores ocupados con el fin de capacitarlos para ejercer correctamente su profesión o para mejorar sus competencias. Esta modalidad constituye la Formación en la Empresa.

Como vemos, estas problemáticas surgen de las necesidades de dos amplios colectivos. En primer lugar el colectivo formado por los jóvenes en proceso de formación inicial, distinguiendo a su vez entre los que poseen estudios obligatorios completados y los que no los tienen; y en segundo lugar, el colectivo formado por los trabajadores, distinguiendo también entre los ocupados y los desocupados. Esta clasificación genera cuatro

campos de acción de la Pedagogía Laboral, que se reflejan en el esquema 2.1.

El punto de llegada de las cuatro problemáticas descritas es el trabajo, ya sea en cuanto a la inserción, a la reinserción, a la recualificación o al perfeccionamiento, pero los puntos de partida son muy distintos. Por este motivo, los procesos formativos que se derivan también lo son, ya que poseen características propias y bien diferenciadas, requiriendo por ello metodologías, recursos, estrategias y contenidos diferentes. Esto justifica el desglose de la Pedagogía Laboral en las cuatro categorías anteriormente reseñadas.



Esquema 2. 1. Campos de la Pedagogía Laboral. Fuente: Salvá Mut (1993).

Otra clasificación de los ámbitos de actuación de la Pedagogía Laboral es la que hace Pineda (2002b), quien establece una tabla de doble entrada clasificando en filas el carácter formal y no formal de la Formación

Profesional y en columnas su carácter de Formación Profesional Inicial o Continua. De la intersección de filas y columnas aparecen las diferentes modalidades de Formación Profesional que son objeto de la Pedagogía Laboral (Tabla 2.1.).

EDUCACIÓN Y TRABAJO	FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL	FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA
SISTEMA FORMAL	<ul style="list-style-type: none"> Formación profesional reglada: FP, Módulos Profesionales, Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Postgrados: Certificados, Masters, Doctorado.
SISTEMA NO FORMAL	<ul style="list-style-type: none"> Programas de Garantía Social. Academias de formación profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Instituciones académicas no oficiales. Formación en las organizaciones.
	Formación ocupacional	

Tabla 2. 1. Campos de interacción entre la educación y el trabajo. Fuente: Pineda (2002b).

En su clasificación Pineda incluye, como es lógico, la formación universitaria, tanto en el sistema formal (diplomaturas, licenciaturas), como en el sistema no formal (postgrados). Una puntualización que nos parece oportuno hacer aquí es la relativa a la inclusión de los Programas de Garantía Social en el seno del sistema formal o del no formal de Formación Profesional. En nuestra opinión, esos Programas forman parte del sistema formal o al menos se encuentran en una delgada línea divisoria entre ambos sistemas ya que, aunque no conducen a un título académico sino a un certificado, se imparten generalmente en Institutos de Enseñanza Secundaria. Aunque pueden ser también promovidos por otras instituciones públicas o privadas ajenas al ámbito educativo, siempre se encuentran bajo el control de la Administración educativa. Otras razones que apoyan esta matización es que su ordenación se encuentra contemplada en una Ley

Educativa como es la LOGSE, y su posterior desarrollo en disposiciones emanadas de las Administraciones educativas correspondientes a las Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación. Otra razón que apoya esta matización es que la futura Ley Orgánica de Calidad de la Educación, en trámite parlamentario en este momento, prevé un itinerario específico, en el seno de la enseñanza reglada, para aquellos alumnos que así lo deseen: “Para aquellos alumnos mayores de 15 años que no deseen incorporarse a ninguno de los itinerarios ofrecidos, habrá programas de **Iniciación Profesional** (actual Garantía Social), con un contenido eminentemente práctico, y que conducirá a un certificado.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). El Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobado en junio de 2002 por el Consejo de Ministros y remitido a las Cortes, va más allá y prevé que la superación de los dos cursos estipulados de Iniciación Profesional conduzca a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria.

De los campos de acción que conforman la Pedagogía Laboral nos interesan particularmente para nuestro discurso la formación profesional reglada, porque es allí donde se sitúa la Formación en Centros de Trabajo, y la Formación en la Empresa o Formación en las Organizaciones, porque es el lugar físico en el que se realiza. De la formación profesional reglada se han visto sus características principales en el capítulo anterior, y también nos ocuparemos de ella más adelante cuando estudiemos la Familia Profesional Administración, que es el objeto de esta tesis, por lo que nos detendremos ahora en la Formación en la Empresa.

2. LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA

2.1. Definiciones de Formación en la Empresa

En el marco europeo el CEDEFOP (1987) aporta diferentes definiciones de la Formación Continua y de la Formación en la Empresa según los puntos de vista de los diferentes Estados miembros. Así, desde la perspectiva francesa la formación profesional continua persigue objetivos de tipo profesional, social y cultural, ya que:

Tiene por objeto permitir la adaptación de las personas disponibles en el mercado de trabajo al cambio de las técnicas y de las condiciones de trabajo, favorecer la promoción social para el acceso a los diferentes niveles de la cultura y de la cualificación profesional, así como promover su contribución al desarrollo cultural, económico y social (p. 79).

Viet (1988), en el *Thésaurus de la formation professionnelle*, con el término *formation dans l'entreprise* define la formación en la empresa como “...toda formación profesional dada en los locales de una empresa a una persona que tiene el estatus de trabajador o de empleado; puede ser impartida en el puesto de trabajo o fuera del mismo, o combinar estos dos tipos de formación”. (p. 72)

La perspectiva alemana (CEDEFOP, 1987) pone el énfasis en los objetivos profesionales de la formación continua: “Designa todos los procesos de aprendizaje organizados e institucionalizados que se dirigen a mantener o ampliar los conocimientos o saber-hacer profesionales y a facilitar la promoción profesional o el tránsito a otra actividad profesional”

(p. 33).

En el contexto anglosajón se utilizan los términos *industrial training* y *training in companies*, que pueden ser considerados sinónimos. Pineda propone dos definiciones que considera representativas de dos conceptos diferentes de la formación en la empresa. La primera de ellas, basada en las ideas de Goldstein, pone el énfasis en la mejora de la ejecución técnica a partir de la adquisición de destrezas por el trabajador, aproximándose a lo que se suele entender como “instrucción”: “Formación en la empresa se define como la adquisición sistemática de habilidades, normas, conceptos y/o actitudes que conducen a una mejora de ejecución en el contexto laboral” (Pineda, 1995a, p. 22)

La segunda concepción de formación en la empresa, enunciada por Edwards y citado por la misma autora, aporta una perspectiva más amplia, ya que se centra sobre todo en el proceso de perfeccionamiento personal del individuo como plataforma para llegar a la mejora de las ejecuciones: “Formación en la empresa puede definirse como el proceso que pretende eliminar las diferencias existentes entre aquello que un empleado puede ofrecer a partir de sus habilidades, experiencias y aptitudes acumuladas, y aquello que es exigido por el lugar de trabajo que ocupa” (Pineda, 1995a, p. 20).

Las dos definiciones anteriores reflejan las concepciones básicas de formación en la empresa: una, que denominaremos “técnico – profesional”, que parte del perfeccionamiento de la ejecución para alcanzar los objetivos productivos de las organizaciones, y otra, de tipo “humanista”, para la que el punto clave del desarrollo de las organizaciones se sitúa en el desarrollo

personal del individuo. En esta última concepción se basa la definición propuesta por Pineda, para quien la formación en la empresa “tiene que ver con todos aquellos procesos de potenciación y desarrollo del individuo en relación con su puesto de trabajo” (Pineda, 1995a, p.23). Otros autores apoyan esta perspectiva, como Sarramona (2002), para quién “la formación enriquece a la persona en su conjunto, le abre nuevas perspectivas en el campo del conocimiento y ayuda a hacer de la actividad laboral una fuente de satisfacción personal.” (p.23).

Más recientemente se tiende a sustituir el término Formación en la Empresa por el de Formación en las Organizaciones. La razón de esta preferencia es que esta nueva terminología es más global y acoge junto con la empresa a otras entidades que también ofrecen formación continua, como son organizaciones no gubernamentales, asociaciones sin ánimo de lucro, instituciones de carácter público, entre otras. Pese a esto, a lo largo de esta tesis continuaremos empleando el término Formación en la Empresa por tener éste más raigambre en la literatura sobre el tema y, en consecuencia, ser más empleado en este momento.

2.2. Objetivos de la Formación en la Empresa

De las diferentes definiciones se desprende que la Formación en la Empresa se persiguen tres grandes objetivos generales: el desarrollo profesional, el desarrollo personal y el desarrollo social de los trabajadores. Autores como Echeverría (1993), citando a Repetto, añade a estos propósitos el desarrollo de la eficiencia y la eficacia, si bien pensamos que este propósito puede considerarse como una faceta más del desarrollo profesional, e indica que la Formación en la Empresa debe dirigirse a:

- a) Obtener la máxima eficiencia y eficacia de las personas en los puestos de trabajo;
- b) Prepararles para tareas posteriores, ampliando sus conocimientos básicos y especializados;
- c) Satisfacer el desarrollo de sus respectivas carreras, que implica satisfacción en las mismas, en el trabajo y en la vida. (p. 269)

Pineda (1995a) indica que la Formación en la Empresa es “una acción formativa que se da en el seno de la empresa; por tanto persigue unos objetivos y aporta unos beneficios.” (p. 23). La misma autora, citando a Edwards, indica que el propósito central de toda acción formativa en la empresa es facilitar a los trabajadores la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para realizar correctamente su tarea, prepararlos para ser transferidos o promocionados a otros puestos de trabajo, y ayudarlos a adecuarse al grupo de trabajo, departamento y empresa en la que trabajan. Las acciones formativas llevadas a cabo desde esta perspectiva de formación en la empresa conllevan una serie de beneficios, tanto para el individuo como para la consecución de los objetivos de la organización, y que la autora enumera como sigue:

- Ayuda al trabajador a aprender sus tareas y garantiza su correcta ejecución.
- Permite mejorar el valor del propio personal.
- Facilita una adecuada reacción frente al cambio por parte de los individuos por él afectados.
- Garantiza una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación de la propia fuerza laboral.

- Mejora el estado de ánimo de los trabajadores con la creación de un clima más positivo en la organización.
- Permite ofrecer unas condiciones laborales favorables, con las consecuencias que ello tiene para retener al personal existente y para atraer a profesionales externos interesantes.
- Ofrece numerosos beneficios personales, como el perfeccionamiento del individuo, el desarrollo de intereses propios, la posibilitación de promociones, etc.
- También proporciona beneficios sociales, sobre todo en el sentido de crear una fuerza laboral eficaz y competitiva. (Pineda, 1995a, p.24).

Sarramona (2002) enumera también las ventajas que la formación ofrece tanto para los trabajadores como para las organizaciones, como puede verse en el Cuadro 2.1.

PARA LOS TRABAJADORES	PARA LAS ORGANIZACIONES
<ul style="list-style-type: none"> — Proporciona seguridad en la actividad laboral. — Ayuda a mantener el puesto de trabajo. — Ayuda a la integración institucional. — Ayuda a la integración en los equipos de trabajo. — Proporciona una mejora de las autoestimas personal y social. — Colabora en el desarrollo integral de la persona. 	<ul style="list-style-type: none"> — Colabora en el aumento de la competitividad y de la calidad de la organización. — Permite la integración general de la organización. — Proporciona respuesta a las necesidades específicas de la actividad laboral. — Facilita los cambios que pueda introducir en la organización. — Colabora en la imagen social de la organización.

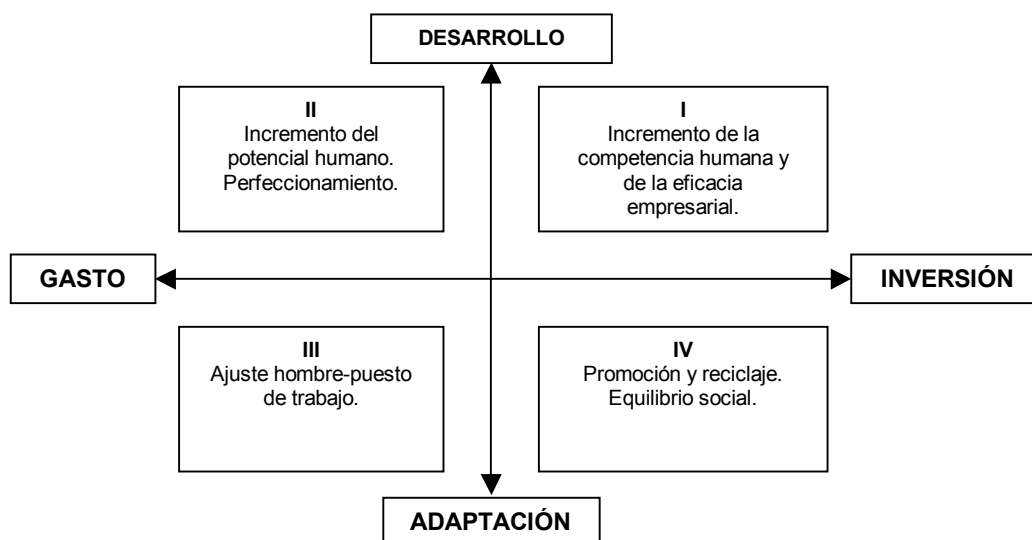
Cuadro 2. 1. Ventajas de la formación para los trabajadores y las Organizaciones. Fuente: Sarramona (2002, p. 23).

2.3. Paradigmas de la Formación en la Empresa

Los objetivos enunciados en el epígrafe anterior pueden ser encuadrados dentro de alguna de las cuatro corrientes de Formación en la Empresa o paradigmas de la formación laboral que Castillejo, Sarramona & Vázquez (1988) identifican a partir de los enfoques que puede tomar la formación en función de la cultura organizativa y pedagógica en que se apoye, es decir, que exista en la empresa. Estas cuatro corrientes se organizan en los polos de dos ejes que determinan cuatro regiones, en cada una de las cuales se inscribe un determinado paradigma o finalidad de la formación en la empresa. Los ejes oponen el desarrollo *versus* la adaptación y el gasto *versus* la inversión. Según Sarramona (2002), la doble perspectiva del gasto e inversión se justifica con las siguientes razones:

La formación es un gasto más de los que son precisos acometer para el mantenimiento mismo de la Organización, como el consumo de energía o el mantenimiento de las instalaciones (...). Esta perspectiva de la formación como *gasto*³ es la que se aplica a la actualización de conocimientos y destrezas de todos los empleados así como a la formación de los nuevos (...) Pero la formación tiene también una dimensión de *inversión*⁴ para las Organizaciones, puesto que permite el desarrollo de nuevos proyectos, mantiene la competitividad en el contexto de las restantes organizaciones, sirve de base para el aumento de la calidad y actúa también sobre los factores de riesgo laboral y aumento de la productividad. (p. 21).

³ Cursiva en el original.



Esquema 2. 2. Paradigmas de la formación laboral. Fuente: Colom, Sarramona & Vázquez (1994, p. 25).

El paradigma I concibe la formación en la empresa como inversión y desarrollo. Se busca la máxima eficacia empresarial a través del incremento de las competencias personales. Son características de este paradigma las acciones formativas para la innovación, logro de niveles de experto y la capacitación para el trabajo cooperativo.

El paradigma II, con coordenadas de gasto y desarrollo, pone el énfasis en la formación individual, a fin de lograr un incremento del capital humano de los trabajadores hasta llegar a una masa crítica de trabajadores preparados. Desde el punto de vista de la economía de la formación, se busca una rentabilidad a plazo medio.

El paradigma III, de ajuste hombre – puesto de trabajo en

⁴ Cursiva en el original.

coordinadas de gasto y adaptación, supone la formación específica para un determinado puesto de trabajo, que puede ser necesaria tras la introducción de una nueva técnica en el proceso productivo. Está estrechamente ligado a los procesos de selección y persigue una rentabilidad inmediata.

Por último, el paradigma IV o promoción y reciclaje, se entiende como una inversión para la adaptación, vinculándose a la formación para la promoción profesional y a la formación en situaciones de reconversión industrial dentro de una empresa o de una empresa a otra. También puede entenderse en términos de equilibrio social (cursos de formación para desempleados de larga duración, personas en riesgo social...). Se busca la rentabilidad inmediata o a corto plazo.

El que una empresa adopte uno u otro paradigma en sus programas de formación dependerá del contexto y de sus circunstancias. Los autores indican que los diferentes enfoques no son excluyentes entre sí, sino que pueden complementarse, si bien el primero posee una mayor capacidad optimizadora, ya que el supuesto que subyace en él es el de la competencia humana como base de la competitividad.

2.4. La formación en prácticas como estrategia de Formación en la Empresa

Desde la perspectiva pedagógica, las prácticas han de ser consideradas como una metodología formativa más dentro del arsenal de estrategias que, según las circunstancias y necesidades, han de ponerse en juego. Colom, Sarramona & Vázquez (1994), expresan que actualmente existen varios motivos para incluir la estrategia de las prácticas como un

recurso formativo en el contexto de los recursos humanos de una empresa. Entre ellos se cita la necesidad de coordinación entre la formación previa o inicial que ofertan los Institutos Profesionales o las Universidades y los requerimientos que las empresas necesitan de esos mismos titulados, la complejidad organizativa y el entramado de relaciones en la empresa y el conocimiento de nuevas tecnologías, de su uso y de su funcionamiento. También señalan los autores que las prácticas como estrategia de formación se puede concebir en dos vertientes, una interna como medio propio de formación para los empleados de la misma empresa, y otra externa, como medio formador externo que complementa o coadyuva al estudiante o al joven profesional, ofertándole la posibilidad de conocer el contexto productivo real antes de su inserción definitiva en el mundo laboral (p. 106).

Nos interesa particularmente la vertiente externa de las prácticas, ya que constituye la esencia del módulo de Formación en Centros de Trabajo. Colom, Sarramona & Vázquez (1994) advierten que esta modalidad posee características diferenciales con relación a las prácticas internas de las propias empresas. En primer lugar suponen una responsabilidad compartida entre la empresa y el centro educativo, por lo que la programación y la evaluación de las prácticas han de corresponder a un formato acordado y consensuado entre las partes, y en segundo lugar, los practicantes no son trabajadores de la empresa, por lo que las prácticas se transforman en “un sistema de motivaciones, de responsabilidades, de deberes y derechos..., etc., teniendo como resultado un artificialismo de la situación, mucho más pronunciado que en el caso de las prácticas que hemos denominado internas.” (p. 213).

Consecuentemente, las prácticas externas pueden suponer para las empresas una serie de inconvenientes que pueden paliarse mediante el conocimiento previo por parte del estudiante de las características de la empresa y de su puesto de trabajo, del *soft* específico que emplea la empresa, y el conocimiento mutuo entre el estudiante y el tutor previo al comienzo de las prácticas, a fin de evitar posibles tensiones posteriores. No obstante, Colom, Sarramona & Vázquez (1994) señalan ventajas e inconvenientes, tanto para la empresa como para el practicante, de cuyo balance, en opinión de los autores, sale beneficiado este último en detrimento de la empresa, que sólo se beneficiaría en el caso hipotético de que le interesase contratar a alguno de los practicantes, mientras que éstos extraen una serie de ventajas tanto académicas como relacionadas con el mundo del trabajo y la experiencia profesional conseguida, amén de la posibilidad de una inserción laboral rápida, de la que hay constancia estadística. Pese a esto, los efectos positivos para las empresas podrán advertirse a plazo medio si el procedimiento se generaliza suficientemente y se crea una cultura de empresa que integre en su propia axiología la absorción de practicantes (p. 216).

3. LA FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO: NEXO ENTRE LO FORMATIVO Y LO PRODUCTIVO

La Formación en Centros de Trabajo es la denominación oficial que reciben las prácticas profesionales que los alumnos que cursan la Formación Profesional Específica de Grado Medio o de Grado Superior han de realizar obligatoriamente para obtener el Título Profesional correspondiente al ciclo formativo que estén cursando. Esta modalidad de prácticas profesionales es novedosa en nuestro país, tanto por sus

planteamientos como por la forma en que ha de llevarse a la práctica. En capítulos posteriores se realizará su estudio detallado, pero parece conveniente anticipar en este lugar algunos de sus rasgos principales, así como los requerimientos que se hacen para su puesta en práctica al mundo productivo.

La principal novedad que conlleva la implantación de la FCT es la necesidad de implicación y cooperación activa y efectiva de los centros de trabajo con los centros educativos para su realización. Esto supone admitir el carácter educativo de la empresa más allá del mero papel formativo circunscrito tradicionalmente a la asimilación de rutinas y de técnicas preestablecidas. La actual dinámica del conocimiento y las nuevas técnicas organizativas tienden a reforzar el papel de la empresa como agente formativo de la mayor importancia, con independencia de que sus actuaciones en este terreno tengan un carácter formal o de que estén integradas en el propio proceso de producción. Solamente así quedará garantizada la adecuación flexible de los recursos humanos a las exigencias tecnológicas y, consecuentemente, las mejoras sostenidas de productividad para permitir la mejora de su posición competitiva o, simplemente, de su mantenimiento en el mercado.

Por otra parte, el trabajo es, en sí mismo, una fuente de cualificación y en ningún modo de menor importancia. Es casi un tópico recordar aquí que la experiencia laboral es un activo formativo requerido para la contratación de un trabajador en prácticamente todos los casos, siendo traducible en la práctica a un bloque de formación o crédito de un certificado profesional. Y una de las principales trabas que encuentra una persona que trata de acceder a su primer empleo es, precisamente, la

carencia de experiencia laboral (Pedró, 1992). Situación paradójica que en muchas ocasiones se convierte en un angustioso círculo vicioso del que es difícil salir. La realización de prácticas profesionales en contextos y situaciones de trabajo reales durante un tiempo suficientemente extenso por parte de los alumnos de formación profesional reglada, viene a convertirse así en el activo experiencial necesario para su inserción rápida en el mundo laboral, rompiendo el círculo *falta de experiencia – no contrato – imposibilidad de adquirir experiencia*.

Por este y otros motivos, la nueva Formación Profesional Específica emanada de la LOGSE ha optado por integrar parte de los contenidos formativos de sus Títulos profesionales en el contexto de la empresa, integración que viene a suponer un promedio del 20% del tiempo formativo académico. Y esto ha de ser así porque uno de los valores fundamentales de un proceso formativo es el de la calidad, en un doble sentido: tanto porque la formación debe estar orientada a la calidad, como porque la calidad de la propia formación ha de ser el objetivo de una política formativa coherente. Y la formación de calidad es impensable sin la participación de los propios centros de trabajo.

El enfoque de la calidad como proceso tiene un papel clave en cualquier forma de afrontar los problemas de la calidad. El control de calidad a lo largo de un proceso es la garantía del logro de la calidad final del producto. De aquí la importancia de la formación de calidad, pues es en la empresa donde confluyen las necesidades y los requerimientos para llevar a buen fin un determinado proceso, y las disponibilidades reales de los recursos humanos, materializadas en su bagaje formativo, cobran de esta manera su auténtica dimensión.

Por otra parte, la empresa es el agente propiciador y a la vez beneficiario de la formación que proporciona a sus trabajadores (Mirecki, 1997), acorde con sus objetivos de calidad. Pero no ha de bastar, porque la empresa ha de tener mayor amplitud de miras y debe contemplar también la necesidad de su implicación en la formación inicial de los trabajadores, en particular en el campo de la formación profesional reglada, ya que no se debe olvidar que la empresa es beneficiaria de una formación inicial de calidad. Desde esta perspectiva, la empresa ha de representar un papel clave a la hora de conjugar calidad y formación en, al menos, dos vertientes:

- Como agente formativo directo en las distintas modalidades de prácticas profesionales de alumnos.
- Mediante la participación en los planes de estudios orientados a la mejora y actualización de los programas académicos.

Esto implica el acercamiento escuela-empresa. Es ingenuo pensar que la escuela pueda llegar a ser capaz de cubrir la totalidad de las necesidades de conocimiento profesional que demandan los sectores productivos. Las instituciones educativas, hoy por hoy, no poseen la capacidad de reacción suficientemente rápida para atender las necesidades derivadas de las constantes innovaciones que se producen en el mundo productivo, y aunque la tuvieran, sería necesario un tiempo para reinterpretarlas educativamente y actualizar los contenidos académicos. Tampoco es imaginable que los centros educativos deban equiparse con los medios materiales y técnicos propios de la empresa necesarios para impartir una formación práctica realista. Pero también es cierto que el mundo productivo tendrá siempre una dependencia técnica de los centros educativos, tanto desde el punto de vista pedagógico como de las

innovaciones que allí se produzcan. Así pues, es indispensable potenciar la cooperación escuela-empresa y el papel de la empresa como agente difusor de conocimientos y como demandante de nuevos flujos formativos a las instancias académicas, para lo cual se han de establecer canales estables de comunicación entre la escuela y la empresa.

No obstante lo anterior, también hay voces críticas que cuestionan el aparente consenso existente sobre la bondad y la necesidad de la colaboración escuela-empresa. A este respecto, Pérez-Díaz & Rodríguez (2002) observan que el hecho de que un sistema de FP deba estar basado en un Estado interventor conjuntamente con empresarios y sindicatos es el resultado de una evolución histórica, pero a su vez introduce un factor de rigidez importante que dificulta la flexibilidad necesaria para que un sistema de FP se adapte constantemente a los cambios del entorno. Según estos autores, los cambios se conocen una vez que se han producido y, por lo tanto, los ajustes que se introducen en la FP para dar satisfacción a las demandas de cualificación llegan tarde y son siempre imperfectos.

El papel de la empresa como agente mediador tiene raigambre desde antiguo en la esfera de las relaciones universidad-empresa (García Delgado, 1996; Sáenz, 1991; Ribas & Salas, 1991), pero escasa en el campo de la formación profesional inicial reglada. Esto supone desperdiciar un enorme potencial de oportunidades de colaboración en la formación de futuros trabajadores que se han de encuadrar en los niveles técnicos y de gestión intermedios imprescindibles para las empresas. El resultado de la cooperación estrecha entre la escuela y la empresa redundará en beneficios recíprocos, que se exponen en el Cuadro 2.2.

BENEFICIOS RECÍPROCOS DE LA COOPERACIÓN EDUCACIÓN / EMPRESA	
Para las empresas	Para el Sistema Educativo
Favorece la motivación y el desarrollo personal de la plantilla <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enriquece el trabajo y la formación informal de algunos trabajadores. ▪ Desarrolla nuevas habilidades, incluyendo las pedagógicas y las formativas. ▪ La responsabilidad social de la empresa repercute positivamente en la plantilla. 	Favorece la motivación de profesores y estudiantes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enriquece el trabajo y la formación informal de los profesores. ▪ Desarrollo de nuevas habilidades, incluyendo las de gestión. ▪ Las estancias y los puestos formativos actúan como incentivos en los medios académicos.
Crea oportunidades de comprensión, influencia y aprendizaje desde el campo educativo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora la información de los directivos. ▪ Facilita influir en los planes de estudio y la transmisión de mensajes al sistema educativo. ▪ Oportunidad de escuchar los problemas de los profesores y de los jóvenes. 	Crea oportunidades de comprensión, influencia y aprendizaje desde la empresa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrasta los planes de estudios con la realidad. ▪ Facilita la comprensión del mundo del trabajo a profesores y estudiantes. ▪ Facilita al mundo educativo conocer la repercusión en la empresa de temas nuevos, como la conservación medioambiental o la igualdad de oportunidades.
Mejora el marco de referencia para la contratación de nuevos trabajadores a corto y largo plazo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se amplía el mercado de trabajo y aumentan las garantías a la hora de elegir. ▪ Difunde información positiva de la empresa. ▪ Mejora la oferta de disciplinas claves para la empresa. 	Ayuda a los estudiantes a estar mejor informados sobre las perspectivas de las distintas carreras <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso a mayor información y a fuentes directas de asesoramiento y de modelos de actuación. ▪ Oportunidad de conocer el ambiente de trabajo y de desarrollar trabajo real.
Mejora del fondo de comercio de la empresa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementa la reputación de la compañía y su capacidad operativa en la sociedad. ▪ Responde a las expectativas del gobierno y de los "creadores de opinión". ▪ Imagen positiva en los medios de comunicación. 	Mejora de la imagen de los centros educativos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se hacen aliados empresariales que pueden influir en la educación. ▪ Responde a las expectativas de los gobiernos y de los padres. ▪ Imagen positiva en los medios de comunicación.
Acceso a nuevos recursos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las estancias de los profesores aportan nuevas experiencias y perspectivas. ▪ Los puestos formativos aportan voluntariedad y nuevos puntos de vista. ▪ Colegios y escuelas se convierten en "sedes" de la empresa. ▪ Pueden abordarse proyectos conjuntos de I+D. 	Acceso a nuevos recursos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilita el apoyo financiero para proyectos y acontecimientos especiales. ▪ Utilización de las empresas como lugares de aprendizaje. ▪ Utilización de la experiencia científica y tecnológica de los empleados de la empresa. ▪ Acceso a equipos y materiales de las empresas, así como de los casos analizados en las mismas. ▪ Acceso a experiencias de gestión.

Cuadro 2. 2. Beneficios de la cooperación Escuela / empresa. Fuente: Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España-MEC (1998).

Las ideas desarrolladas en los párrafos anteriores las resumimos en las siguientes proposiciones:

- La empresa posee un enorme potencial cognitivo que ha de ser aprovechado por el mundo educativo en todos los niveles de formación profesional.
- La empresa es beneficiaria de la cooperación con el mundo educativo, y recíprocamente.
- Es necesario establecer canales de comunicación para la transmisión recíproca de información entre los centros educativos y los sectores productivos.
- La Formación en Centros de Trabajo facilita el contacto entre lo educativo y lo productivo y el intercambio de información entre ambos en el campo de la formación profesional inicial reglada.
- La realización de la FCT es un elemento potenciador de la calidad del proceso de formación de los estudiantes de formación profesional inicial reglada.
- La realización de la FCT constituye un activo experiencial para los estudiantes de formación profesional reglada.
- La colaboración de las empresas con los centros educativos en la elaboración de los programas formativos facilita la actualización de los contenidos de los programas de los Ciclos formativos de la formación profesional reglada.
- La participación de la empresa en la realización de las prácticas profesionales de los alumnos de formación profesional reglada ha de considerarse como inversión.

4. FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO Y FORMACIÓN EN LA EMPRESA

Manzanares (1998), señala que la tendencia actual en cuanto a las estrategias de formación en la empresa consiste en buscar la simbiosis entre la situación de trabajo y la situación de formación, desarrollando métodos y estrategias de formación que integren las rupturas y mutaciones del entorno. Según esto, la autora expresa que “las nuevas estrategias de formación en la empresa se esfuerzan en hacer de la situación real de trabajo su referente inmediato poniendo énfasis en la acción, en el aprendizaje y en la formación en la acción que se desarrollan en el seno de grupos de trabajo que evolucionan conforme a dinámicas marcadamente interactivas.” (p. 116). Este concepto de formación en la acción como metodología formativa centrada en la acción, que la autora sitúa en el marco de la formación en la empresa para trabajadores, es en cierto modo asimilable al nuevo modelo de prácticas profesionales que los alumnos de la actual Formación Profesional Específica realizan en los centros de trabajo. Martínez Mut (1989) indica que “El objetivo de la formación-acción no es otro que desarrollar las capacidades de los miembros de la empresa para analizar y resolver los problemas, formular y aplicar proyectos, para aumentar la potencia de intervención de cada uno de aquellos en las situaciones que les plantea el ejercicio de su trabajo.” (p. 87). Este objetivo es aplicable a la situación de los alumnos de FCT. Éstos no son trabajadores de plantilla, pero para su formación han de actuar como si lo fueran, ya que se pretende que sus prácticas vayan más allá de la simple estancia en los entornos productivos y de la observación de lo que allí ocurre, para lo que se exige su implicación activa en las tareas productivas.

Pretendemos ahora analizar qué relaciones existen entre la FCT y la

Formación en la Empresa, y tratar de dar respuesta a la cuestión de si es posible considerar la FCT como una modalidad de Formación en la Empresa. Para este fin hemos considerado cinco dimensiones de la acción formativa: las relaciones entre el formando y el centro de trabajo, el tipo de formación impartida, los elementos pedagógicos, los contenidos formativos y el resultado de la evaluación de la formación (Cuadro 2.3). Estas dimensiones se componen a su vez de diversos aspectos que pasaremos ahora a comparar, estableciendo analogías y diferencias entre ambos campos.

		Formación en Centros de Trabajo	Formación en la Empresa
Relaciones entre el formando y el centro de trabajo	Estatus:	Alumno	Trabajador
	Relación contractual con la empresa:	No	Sí
	El formando está vinculado a:	un centro educativo	a la empresa
	La formación responde a necesidades estratégicas inmediatas de la empresa:	No	Sí
	Remuneración económica por parte de la empresa:	No	Sí
Tipo de formación	Modalidad de formación:	Inicial	Continua
	Formación en el puesto de trabajo:	Sí	No necesariamente
	Formación en situaciones de trabajo real:	Sí	No necesariamente
Elementos pedagógicos de la formación	Programa formativo estructurado:	Sí	Sí
	Fijación de objetivos de formación:	Sí	Sí
	Fijación de criterios de ejecución:	Sí	Sí
	Fijación de criterios de evaluación:	Sí	Sí
	Metodología basada en la educación de adultos:	Sí	Sí
	Agente formador:	Trabajador en activo	Trabajador en activo
Contenidos formativos	Conocimiento de la empresa:	Sí	Sí
	Conocimientos profesionales:	Sí	Sí
	Desarrollo personal:	Sí	Sí
Resultado de la evaluación de la formación	El agente evaluador está vinculado:	Al centro educativo y al centro de trabajo	Al centro de trabajo
	La evaluación positiva conduce a:	Un Título profesional con valor académico	Un certificado sin valor académico

Cuadro 2. 3. Analogías y diferencias entre la Formación en Centros de Trabajo y la Formación en la Empresa. Fuente: elaboración propia.

1. **Relaciones entre el formando y el centro de trabajo.** Esta dimensión se estructura en cuatro aspectos: su estatus, la relación contractual con la empresa en la que se recibe la formación, el tipo de vinculación, la respuesta a las necesidades estratégicas inmediatas de la empresa y la remuneración económica. Es aquí donde se establecen las principales diferencias. El estatus es diferente: quien realiza la FCT es un alumno mientras que quien es beneficiario de las acciones de Formación en la Empresa es un trabajador en activo. Por tanto el alumno no tiene relación contractual ninguna con la empresa, al contrario que el trabajador. Tampoco puede considerarse que la FCT suponga una respuesta a las necesidades estratégicas de formación de la empresa de manera inmediata, mientras que la formación que recibe el trabajador ha de revertir en beneficios para la productividad de la empresa en plazos cortos o medios. Por otra parte, el alumno de FCT no percibe compensación económica de ningún tipo por parte de la empresa por el trabajo que realiza.
2. **Tipo de formación.** La modalidad de formación es también diferente. El alumno de FCT recibe formación inicial, mientras que el trabajador recibe formación continua. Sin embargo, el alumno realiza sus prácticas en el puesto de trabajo en situaciones de trabajo real, característica que se asimila a muchas actuaciones de formación continua.
3. **Elementos pedagógicos.** En esta dimensión se encuentran las principales semejanzas. Tanto la FCT como la Formación en la Empresa comparten los mismos criterios pedagógicos: en ambos casos se parte de un programa formativo estructurado, con objetivos

fijados, con criterios de ejecución establecidos y con agentes de formación pertenecientes al ámbito laboral⁵. En cualquier caso, ambas modalidades emplean metodologías propias de la educación de adultos.

4. **Contenidos formativos.** Tanto la FCT como la Formación en la Empresa explicita contenidos formativos referidos al conocimiento de la empresa, conocimientos profesionales técnicos y al desarrollo personal.
5. **Resultado de la evaluación de la formación.** En ambos casos el agente evaluador se vincula al centro de trabajo, aunque hay que precisar que en el caso de la FCT la evaluación es conjunta entre los tutores del alumno, el tutor del centro de trabajo y el profesor tutor del centro educativo. En cuanto al resultado al que conduce la evaluación la diferencia se establece en que la evaluación positiva del alumno de FCT supone la finalización del Ciclo Formativo y la consecuente expedición del Título académico que acredita su competencia profesional, mientras que en el caso de la Formación en la Empresa, esa evaluación positiva conduce a un certificado sin valor académico pero con valor profesional⁶.

⁵ Como se verá más adelante, cada alumno en prácticas tiene asignado un tutor en el centro de trabajo en el que las realiza, que es un trabajador en plantilla de la empresa y cuya misión es asesorar al alumno, vigilar el cumplimiento del programa formativo, realizar el seguimiento de sus actividades y evaluar la adquisición de sus competencias profesionales, en coordinación con el tutor del centro educativo.

⁶ Como se ha mencionado anteriormente, la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional subsanará este aspecto no formal de la Formación Continua al integrar las diferentes vías de Formación Profesional existentes, evaluando y acreditando las competencias profesionales adquiridas conforme al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (art. 2.2).

De lo anterior se desprende que las principales diferencias entre la FCT y la Formación en la Empresa se encuentran en las relaciones y vínculos que se establecen entre el formando y el centro de trabajo, mientras que los aspectos pedagógicos son compartidos por ambos tipos de formación. La consideración de la FCT como modalidad de Formación en la Empresa dependerá del peso que se asigne a unos u otros aspectos. Schelten (1991), hablando de la parte práctica de una formación profesional reconocida, así lo manifiesta:

Fundamentalmente la pedagogía laboral se divide en dos ramas: por una parte, la pedagogía laboral escolar; por otra, la pedagogía laboral fabril. La pedagogía laboral escolar es un movimiento pedagógico reformista de comienzos de siglo. Aquí debemos separar la pedagogía laboral escolar de la pedagogía laboral e incorporarla a una pedagogía escolar. Entonces, si en lo que sigue se habla de pedagogía laboral, ello se hace en el sentido de una pedagogía laboral fabril. La pedagogía laboral fabril, en sentido estricto, se ocupa tradicionalmente de la calificación referida al trabajo, en la medida que es requerida aparte de una formación profesional reconocida en el conjunto de la vida laboral. Con este aspecto en sentido estricto se relaciona siempre y en primer término la pedagogía laboral. No obstante, también en la parte práctica profesional de una formación profesional reconocida, tiene lugar una calificación referida al trabajo, por ejemplo, en forma de instrucciones. De allí que también esta esfera pueda considerarse, en sentido lato, como objeto de una pedagogía laboral fabril. (p. 113)

Considerando este punto de vista, y si por Formación en la Empresa se ha de entender toda actividad formativa que se da en el seno de la

empresa, la FCT puede ser considerada como Formación en la Empresa. Formación en Centros de Trabajo es equivalente terminológicamente a Formación en la Empresa en cuanto que toda empresa es un centro de trabajo, si bien el término *centro de trabajo* alude a un ámbito más amplio que el contexto empresarial propiamente dicho, ya que incluye otros lugares de trabajo tales como organismos públicos, instituciones asistenciales, asociaciones sin ánimo de lucro u organizaciones no gubernamentales, entre otros. Nuestra opinión al respecto, es que la posición de la FCT en el espectro de la formación profesional es un lugar intermedio entre la Formación Inicial, de la que constituye su último estadio, y la Formación Continua, puesto que el lugar de realización es el centro de trabajo. En consecuencia, en el marco de las Ciencias de la Educación, la disciplina que naturalmente ha de ocuparse del estudio de la FCT es la Pedagogía Laboral.

SECCIÓN SEGUNDA

LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Capítulo 3

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se ofrece una perspectiva histórica del fenómeno de la Formación Profesional en España. Al abordar esta tarea se han tenido en cuenta dos consideraciones: en primer lugar, que el objeto de esta tesis no es historiar, sino analizar el contexto presente, y por ello las notas históricas que se ofrecen no tienen la exhaustividad obligada desde el punto de vista histórico, pero sí el suficiente detalle y rigor científico que un estudio de esta naturaleza requiere. Pensamos que el análisis de lo actual debe siempre partir de los antecedentes que le han dado luz y sentido, por lo que nos ha parecido pertinente comenzar por contextualizar históricamente el fenómeno para así poder alcanzar una mejor comprensión de la problemática actual.

En segundo lugar, hemos tratado de vencer la tentación de remontar la historia a tiempos demasiado remotos y lugares lejanos, pero es necesario poner el punto de partida en algún momento, ni demasiado próximo ni demasiado alejado para no perder la perspectiva del asunto que nos ocupa. Esta consideración nos ha llevado a comenzar el análisis histórico en el momento en el que la Formación Profesional comienza a tener entidad

propia dentro del sistema educativo español, que se sitúa en el primer cuarto del siglo XX.

2. LOS ORÍGENES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) los nuevos sistemas de organización del trabajo produjeron un fuerte impacto en España, lo que de alguna manera se refleja a través de las innumerables disposiciones legales que aparecen en estos años relativas al mundo del trabajo en general y a la Formación Profesional en particular, idea que es apoyada por la mayoría de los analistas. El sistema de gobierno de la Dictadura, apoyado por otras fuerzas religiosas y sociales, vio la necesidad de cubrir las necesidades de capacitación que se derivaban de la constante transformación del sistema productivo, donde la industria —siderúrgica y eléctrica principalmente— y los servicios iban adquiriendo paulatina relevancia sobre el sistema agrícola tradicional. Los Estatutos de 1924 y 1928 fueron los primeros intentos de establecer un sistema reglado de enseñanzas profesionales como formación oficial diferenciada de la que, de manera más o menos asistemática, se adquiría en los mismos puestos de trabajo. Así lo manifiestan Fernández & González (1975) cuando afirman que “Los primeros intentos de establecer un sistema normalizado de enseñanzas profesionales, como formación impartida al margen del natural aprendizaje en el trabajo, serán los Estatutos de 1924 y 1928.” (p. 81).

García Hoz (1980) abunda en la misma opinión cuando se expresa con las siguientes palabras: “la Formación Profesional apenas mereció la

atención de los legisladores en los primeros años del siglo. Fue la Dictadura de Primo de Rivera la que inició una serie de disposiciones relativas al mundo del trabajo.” (p. 231). Por su parte, Rodríguez Guerra (1987) afirma también que “no se puede hablar de Formación Profesional como un nivel reglado y sistematizado de estudios, encuadrado en el sistema público de educación, hasta 1924.” (p. 33).

2.1. El Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924

La iniciativa de crear una Formación Profesional moderna y sistemática no partió de los organismos propiamente educativos, sino del Ministerio de Trabajo, Industria y Comercio, siguiendo bastantes aspectos de los planteamientos existentes en la Ley Moyano de 1857, con la idea de terminar con el “analfabetismo técnico” mediante la creación de una enseñanza profesional adecuada.

En la exposición de motivos del R.D. 31-X-1924 se buscó reorganizar este tipo de enseñanzas para acomodarlas a las demandas de la economía del momento y, por otra parte, para que el Estado pudiera asumir plenas competencias sobre la materia, dispersas hasta el momento entre diferentes administraciones locales y provinciales, en competencia entre ellas y con alto grado de descoordinación.

En lo referente a la organización de la Formación Profesional, el Estatuto estableció tres tipos de enseñanzas (Gutiérrez Zuloaga & Idígoras, 1990):

- Obrera, dividida en tres subniveles —preaprendizaje, aprendizaje y

complementario—, para “aquellos oficios en los que predomine el trabajo manual sobre el intelectual.”

- Profesional, dividida en los dos subniveles de perfeccionamiento profesional obrero y de peritos industriales, “para dirigir la labor de los obreros, con predominio del trabajo intelectual sobre el manual.”
- Facultativa, “para redactar y firmar dictámenes, peritaciones, informes y presupuestos sobre materia industrial”.

Durante los pocos años de vigencia del Estatuto su incidencia en la práctica fue muy escasa, ya que ni siquiera llegó a crearse un sólo centro dedicado a este tipo de enseñanzas. También se observa un desinterés absoluto por el sistema productivo agrícola, en beneficio del sistema industrial. Sin embargo, desde un punto de vista teórico su importancia se reflejó a largo plazo, ya que se sentaron las bases para la separación formal entre las enseñanzas generales y las profesionales.

2.2. El Estatuto de Formación Profesional de 1928

El Estatuto de Formación Profesional de 1928, emanado del Ministerio de Trabajo y Previsión, constituyó el instrumento legal mediante el cual se estableció un sistema reglado de enseñanzas profesionales y una red de centros destinados específicamente a tal fin. Inspirado en el Estatuto de 1924, pero con una perspectiva más descentralizadora, organizó la Formación Profesional bajo la dirección de una Junta Central y Patronatos provinciales y locales, inspeccionados por el Gobierno y sostenidos por el Estado, las diputaciones y los municipios. Puede afirmarse, por tanto, que fue en este momento cuando se inició de manera real la Formación Profesional en España, consonante con las formas existentes en otros países

Europeos.

Los objetivos del modelo de Formación Profesional que se establecían en el Estatuto de 1928 en su artículo 3º, según las funciones asignadas a los diferentes niveles, eran los siguientes:

- a) La orientación y la selección profesionales que tienen por objeto la determinación inicial y la verificación continua de la formación técnica más adecuada para cada individuo, tanto en el método como en el objetivo, y el individuo que conviene a cada tipo de trabajo.
- b) La formación obrera, que tiene por objeto la formación técnica del oficial y del maestro de taller o de fabricación como elementos simples de trabajo en unidades de producción comunes a diferentes industrias.
- c) La formación artesana, que tiene por objeto la formación técnica del oficial y del maestro artesano como elemento complejo de trabajo, que constituye por sí sólo una unidad industrial definida y específica.
- d) La Formación Profesional del técnico especialista y del ayudante industrial que tiene por objeto formar el personal auxiliar del Ingeniero Industrial.
- e) La Formación Profesional del Ingeniero Industrial que tiene por objeto formar el personal capacitado por sus conocimientos técnicos y científicos para la dirección de las industrias, preparación de dictámenes, proyectos, estudios técnicos y económicos de organización industrial.

Como se ve, la Formación Profesional Reglada nació con una cierta ambigüedad entre su vocación industrial y el peso de la tradición artesana, aspecto este que permite apreciar el escaso desarrollo industrial del país. Fue por esto que se crearon dos tipos de centros, las Escuelas Elementales y Superiores de Trabajo y las Escuelas Profesionales para Oficiales y Maestros Artesanos, o simplemente, las Escuelas de Artesanos, englobadas en las siguientes clases de centros:

- a) Oficinas de Orientación y Selección para toda clase de técnicos.
- b) Escuelas de Trabajo para oficiales y maestros industriales.
- c) Escuelas Profesionales para oficiales y maestros artesanos.
- d) Escuelas Industriales.
- e) Escuelas de Ingenieros Industriales.

De estas creaciones conviene reseñar el interés, y en cierto modo “modernidad”, de las Oficinas de Orientación y Selección Profesional, que en palabras de Benavent (1996) constituyeron:

Una red (...) modélica en la Europa de la época, y que alcanzaría su máximo desarrollo en los años que precedieron el inicio de nuestra Guerra Civil. Desgraciadamente, el conflicto bélico abortó este bello proyecto, que desde el primer momento pecó de optimista y utópico, si tenemos en cuenta la situación real del país y los escasos medios materiales y humanos que se empeñaron en el mismo. (p. 294).

Los tipos de aprendizajes previstos eran los siguientes:

- Preaprendizaje: para la “formación de jóvenes que no alcanzan la edad laboral”, impartida en las Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje, de las que sólo hubo dos, la primera en Madrid —creada en 1929— y posteriormente otra en Barcelona.
- Obrera: para la “formación técnica del oficial y del maestro de taller”, impartida en las Escuelas de Trabajo en tres niveles:
 - 1º *Aprendizaje del Oficial y Formación Técnica del Maestro*, con las variantes de formación “escolar completa” para alumnos menores al margen del sistema productivo; “mixta reglada”, mediante contrato de aprendizaje y que contemplaba dos días de asistencia a las Escuelas; y “mixta libre”, en régimen de contrato laboral normal.
 - 2º *Formación Complementaria*, para obreros con formación ordinaria supuestamente asumida.
 - 3º *Reaprendizaje* por cambio de oficio voluntario o forzoso.
- Artesana: para la formación del oficial y del maestro artesano, impartida en las Escuelas Profesionales Artesanos.
- Profesional Técnico Especialista y del Ayudante Industrial, para alumnos mayores de 14 años que otorgaba la titulación de Perito Industrial, desde el cual podía accederse al siguiente nivel en determinadas condiciones.
- Profesional de Ingeniero Industrial.

La mayoría de los alumnos que asistían a dichos centros eran trabajadores en activo que deseaban homologar oficialmente su

competencia o que pretendían una promoción profesional. Por ello las enseñanzas se impartían por lo general en régimen nocturno, compatible con las jornadas laborales. Como fácilmente puede deducirse, este modelo de Formación Profesional estaba pensado más para trabajadores en activo, y por tanto con experiencia laboral previa, que para estudiantes provenientes de la enseñanza general reglada que desearan insertarse en el mundo laboral, salvo en los casos de las enseñanzas impartidas en las Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje y de Ingeniería Industrial. De esta forma, la necesidad de realizar prácticas profesionales en contextos reales no era contemplada, tanto más que la mayoría de los alumnos compatibilizaban sus estudios con el trabajo real y remunerado. En cuanto a los procedimientos administrativos de los centros, éstos se regían por patronatos locales o provinciales, en un intento de descentralización administrativa.

Tampoco el Estatuto de 1928 cosechó resultados prácticos, fracaso que hay que achacar no tanto a su espíritu, innovador y modernizador por lo demás, como a la escasez de los recursos económicos que se pusieron en juego. En él se observan elementos de interés que podemos encontrar en planes más recientes: potenciación de la orientación profesional, gestión de la Formación Profesional por parte de patronatos formados por representantes de los diferentes sectores implicados —administraciones, trabajadores y empresarios—, continuidad entre la formación inicial y la continua, entre otros. Pero no se pudo lograr, pese a las buenas intenciones de los redactores, la necesaria concertación entre los diferentes sectores de modo que se implicaran a fondo en la planificación y la gestión de la Formación Profesional.

Otro de los problemas que incidieron en la escasa productividad de esta iniciativa, sobre todo en el aspecto de la formación de técnicos especialistas u obreros cualificados, hay que buscarlo en la estructura intelectual subyacente en la propia sociedad española de la época. Para que un sistema de Formación Profesional pueda ser eficaz es preciso contar con una formación de base que en ese momento no existía con la necesaria generalización en España. Los estudios de Oficiales Industriales podían ser iniciados directamente en la Escuela Elemental de Trabajo mediante una prueba en la que se demostrasen un mínimo de conocimientos. Pero la clase obrera no se encontraba lo suficientemente preparada en la mayoría de los casos para afrontarla, por lo que debían acudir a los estudios previos de Preaprendizaje. Las personas con estudios elementales de enseñanza secundaria desdeñaban las enseñanzas que abocasen a la preparación de obreros cualificados, siendo sus metas los estudios superiores u otras ocupaciones en puestos de trabajo de índole comercial o funcionarial.

El Plan de Estudios de 21 de diciembre de 1928 era el siguiente:

OFICIALES INDUSTRIALES

Primer Curso (Común a todas la especialidades de Oficialía):

- Aritmética y Geometría práctica.
- Nociones de Ciencias Físico – Químicas y Naturales.
- Geografía e Historia.
- Higiene Industrial.
- Dibujo Geométrico.
- Prácticas de Taller.

Segundo Curso (Oficialía Mecánica):

- Elementos de Aritmética y Álgebra.
- Elementos de Geometría y Trigonometría.
- Elementos de Mecánica.
- Tecnología Mecánica.
- Dibujo Aplicado al Oficio.
- Prácticas de Taller Mecánicas.

Segundo Curso (Oficialía Eléctrica):

- Elementos de Aritmética y Álgebra.
- Elementos de Geometría y Trigonometría.
- Elementos de Electricidad.
- Tecnología Eléctrica.
- Dibujo Aplicado al Oficio.
- Prácticas de Taller Eléctricas.

Segundo Curso (Oficialía Química):

- Elementos de Aritmética y Álgebra.
- Elementos de Geometría y Trigonometría.
- Química Aplicada.
- Tecnología Química.
- Prácticas de Laboratorio Químico.

MAESTROS INDUSTRIALES

Primer Curso:

- Aritmética y Álgebra.
- Física General y Nociones de Química.
- Mecánica General y Nociones de Motores y Máquinas.
- Geografía e Historia.
- Expresión Gramatical.
- Dibujo Aplicado al Taller.
- Prácticas de Taller.

Este curso era común a todas la especialidades para poder obtener la titulación de Maestro Industrial Obrero.

Segundo Curso (Maestros Mecánicos):

- Geometría, Trigonometría y sus Complementos.
- Elementos de Motores.
- Tecnología Mecánica.
- Francés.
- Economía y Legislación Industrial.
- Dibujo Aplicado al Oficio.
- Prácticas de Taller Mecánicas.

Segundo Curso (Maestros Electricistas):

- Geometría, Trigonometría y sus Complementos.
- Electricidad y Elementos de Electroquímica.
- Tecnología Eléctrica.

- Francés.
- Economía y Legislación Industrial.
- Dibujo Aplicado al Oficio.
- Prácticas de Taller Eléctricas.

Segundo Curso (Maestros Químicos):

- Geometría, Trigonometría y sus Complementos.
- Química Aplicada.
- Tecnología Química.
- Francés.
- Economía y Legislación Industrial.
- Dibujo Aplicado al Oficio.
- Prácticas de Laboratorio Químico.

En la Escuela de Trabajo Elemental se impartía un curso puente especial para bachilleres que desearan ingresar en la Escuela Superior de Trabajo (Peritaje Industrial), y que se componía de las siguientes materias:

- Aritmética y Álgebra.
- Geometría, Trigonometría y sus Complementos.
- Mecánica General y Nociones de Motores y Máquinas.
- Física General.
- Nociones de Fisiología e Higiene Industrial.
- Economía y Legislación Industrial.
- Prácticas de Taller.

Algunos datos que ilustran la pequeña repercusión del Estatuto de 1928 en el plano cuantitativo son los que ofrece Samaniego Boneu (1977). El total de alumnos que durante el curso 1930-31 asistían a Escuelas de Trabajo y a Escuelas de Artes y Oficios fue de 42.936, que representaba el 1,6% de los 2.644.475 de los jóvenes comprendidos entre los 11 y los 16 años. Cifra a todas luces ridícula, pero no tanto si se compara con el 2,8% de alumnos matriculados en Bachillerato: en ambos casos, la educación llega únicamente a un segmento minoritario de la población española.

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA.

3.1. La etapa 1931 – 1936

La Segunda República Española realizó un esfuerzo notable en materia educativa en el sector público con la intención de acercar lo más posible la educación a la gran mayoría de la población y aumentar el nivel cultural y productivo del país en el menor plazo posible. Desde el punto de vista cuantitativo se realizaron grandes inversiones económicas para la construcción de nuevos centros escolares, para la formación de profesores y para la creación de nuevas plazas escolares; se duplicó el número de Institutos de Segunda Enseñanza, etc. Sin embargo, todas estas actuaciones poco o nada influyeron en el desarrollo legislativo de la Formación Profesional que, a pesar de las innovaciones pedagógicas emprendidas, llegó prácticamente como se concibió en el Estatuto de 1928 hasta el comienzo de la Guerra Civil (Molero, 1977, Gómez, 1992).

3.2. La etapa 1936 – 1939

Este era el panorama durante el periodo comprendido entre 1931 y 1936. Sin embargo, en el trienio 1936-1939 en el bando republicano se dedicó una mayor atención a la incorporación de los trabajadores a la enseñanza general, estableciéndose el Bachillerato Abreviado para trabajadores. Por Decreto de 21 de octubre de 1937 se crearon los Institutos Obreros, siendo el primero en Valencia y posteriormente en Madrid, Barcelona y Granollers. Su objetivo era dar a los jóvenes obreros desescolarizados una base sólida de conocimientos que les permitiera seguir estudios técnicos. En realidad se trataba de un bachillerato dirigido a las clases obreras con edades comprendidas entre los quince y los treinta años, al que se accedía mediante una prueba de aptitud para determinar las capacidades e intereses de los alumnos y preparar así el currículo correspondiente para lograr en los estudios un mínimo de éxito. Se trataba de una experiencia interesante, ya que en definitiva constituía una forma de desarrollo de la enseñanza personalizada. A los alumnos se les impartía un curso previo en aquellas materias en las que mayores eran sus deficiencias. Posteriormente, estas enseñanzas abreviadas se realizaban en cuatro semestres, siendo gratuitos la matrícula, los libros y la manutención. En este bachillerato abreviado no faltaban conocimientos técnicos, pero impartidos desde un punto de vista más cultural que profesional.

En el ámbito propio de la Formación Profesional se acometieron diversas iniciativas, si bien dispersas en diferentes ministerios y con diferentes resultados. Las nuevas orientaciones que se dieron sobre estas enseñanzas contemplaban la preparación de técnicos capaces de mejorar la estructura de la futura economía que debía surgir después del conflicto, por

lo que parecía necesario crear una clase obrera cualificada sin distinciones sociales. El Ministerio de Instrucción Pública concentró sus esfuerzos en dos actuaciones principalmente. La primera de ellas fue la de reabrir escuelas profesionales que habían sido afectadas por el inicio del conflicto y promover la creación de algunos centros nuevos.

La segunda actuación, y no de menor interés, fue la de acometer una reordenación de la Formación Profesional mediante un decreto de 21 de abril de 1937, por el cual se creó una entidad de ámbito estatal, el Politécnico Obrero, dirigido por el Comité Local de Formación Profesional y que debía aglutinar, coordinar y unificar a todos los centros de Formación Profesional existentes en una localidad o zona determinadas. En opinión de Fernández Soria (1984), la pretensión no era la de emprender reformas de largo alcance, sino más bien optimizar los recursos existentes.

Desde otros ministerios, y en particular desde el Ministerio de Agricultura, se acometió un completo y ambicioso programa de enseñanza agrícola vinculado al proceso de reforma agraria, que a causa de la derrota de la República quedó en simple papel mojado. En él se preveía la siguiente organización y etapas de implantación (Fernández Soria, 1984):

1. Cátedra ambulante de Agricultura.
2. Cursos de divulgación.
3. Granjas-escuela de capacitación.
4. Formación de capataces agrícolas.
5. Escuela para licenciados agrónomos.
6. Escuela especial de ingenieros agrónomos.

3.3 Otras iniciativas de interés.

Otras iniciativas fueron los Institutos Profesionales para Mujeres, que nacieron con la doble intención de recoger los importantes avances sociales de la mujer durante el periodo republicano y encauzarlos hacia una perspectiva laboral y, quizá la más importante, la de derivar la fuerza productiva del trabajo femenino hacia la industria de guerra, deficitaria de personal como consecuencia de la movilización de los hombres en los frentes de batalla.

En Madrid se abrió la llamada Federación de Ateneos Libertarios, con la finalidad de impulsar un tipo de estudios muy diferentes de los que tradicionalmente se habían llevado a cabo en España. El Instituto Ferrer fue una de las primeras instituciones libertarias anarquistas donde comenzó a impartirse el denominado Bachillerato Confederal y cuya finalidad era la de unificar el estudio intelectual de tipo abstracto con la práctica manual característica del obrero, dando lugar a un sistema de formación de tipo cíclico que trataba de ser totalizador e integrador para el alumno joven, mientras que para el adulto permitía una optatividad de materias, con el fin de que eligiera aquellas que mejor pudieran serle de utilidad en una futura vida laboral. Estas enseñanzas tuvieron una pequeña repercusión y sus resultados fueron prácticamente inapreciables, tanto por el poco tiempo de permanencia que tuvieron como por las improvisaciones impuestas por la situación bélica provocada por la Guerra Civil.

4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DURANTE EL PERIODO FRANQUISTA.

Durante el tiempo del régimen del general Franco se distinguen tres etapas claramente diferenciadas desde los ámbitos social y económico y que tienen repercusión inmediata sobre la evolución de la Formación Profesional. Estas etapas son las comprendidas entre el fin de la Guerra Civil en 1939 hasta 1955, o etapa de la autarquía; la comprendida desde 1955 hasta 1970, o etapa del desarrollo económico; y por último, desde 1970 hasta 1975, o etapa del tardofranquismo.

4.1. La etapa de la autarquía (1939-1955)

Tras la Guerra Civil, España entró en una nueva etapa política y económica caracterizada por el aislamiento internacional, al tiempo que se hacía necesario un despegue industrial, tanto más cuanto que el país se encontraba en una situación en la que debía ser autosuficiente. Todo ello incidió en un mayor esfuerzo en la capacitación de actividades industriales, con repercusiones inmediatas sobre el subsistema de Formación Profesional.

A grandes rasgos, la situación económica y social de la España de estos años se caracteriza por una caída en picado de la producción agrícola, que no empieza a recuperarse hasta veinte años más tarde, por una política de precios oficiales y sueldos bajos que a los grandes propietarios bastaba para asegurar sus beneficios y la adquisición de sus productos por parte del Estado. El desempleo rural y la pobreza generalizada empujaba a la población rural a desplazarse a las ciudades en busca de salarios

industriales, algo superiores a los obtenidos en su ámbito de origen pero también insuficientes. Esta circunstancia provocó un notable incremento de la población urbana en zonas como Madrid, Barcelona y Bilbao, en las que los inmigrantes se agrupaban formando grandes bolsas de pobreza en nuevos barrios contruidos precariamente.

El sector servicios se caracterizaba por el incremento constante de la burocracia oficial, que llegó a constituir una base importante del sostenimiento de la dictadura franquista. El sector industrial, por el contrario, soportaba un crecimiento limitado por no decir nulo.

Esta situación se mantenía gracias al férreo control estatal sobre precios y salarios, que controlaba los aumentos e ilegalizaba las huelgas y los movimientos obreros ajenos a los sindicatos montados por el propio régimen. Aún así se generaban suficientes beneficios, tanto en la agricultura como en la industria, para muchos empresarios que, al verlos asegurados, se ocupaban poco o nada de reinvertirlos en procesos productivos o de innovación tecnológica, favoreciendo por el contrario la especulación o, pura y llanamente, la fuga al exterior de los capitales. Farriols, Francí, & Inglés (1994) resaltan el casi absoluto desinterés hacia la Formación Profesional y su abandono tanto por parte de las instituciones, como de las empresas y de los propios trabajadores:

Los empresarios habían encontrado en la casi congelación perenne de los salarios la piedra filosofal de sus beneficios. Los trabajadores bastante tenían con estar más atentos a sobrevivir en medio de la pobreza que a una Formación Profesional poco necesaria para las cualificaciones requeridas en el sistema productivo.

Así las cosas, ¿quién necesitaba a las Escuelas de Trabajo y demás? Tampoco se movió casi nada en la Formación Profesional: siguió vigente el Estatuto de 1928 (...) y fueron vegetando los centros ya creados, previa purga de su profesorado y registrando leves incrementos de su matrícula. (p. 29)

4.1.1. Los Institutos Laborales.

Por la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1949 se movió algo la desidia generalizada, creándose una red de Institutos Laborales, instituciones donde se impartían los denominados Bachilleratos Laborales. Estos estudios tenían un corte técnico-profesional, existiendo tres modalidades, de acuerdo con los sectores productivos dominantes en las zonas en la que se implantaron: Industrial y Minera, Marítimo-Pesquero, Agrícola-Ganadera y una serie de "Profesiones Femeninas". Años más tarde, el 5 de septiembre de 1958, se estableció el Plan de Estudios del Bachillerato Laboral en la modalidad Administrativa. Posteriormente, los Bachilleratos Laborales se integraron en el Régimen General de las Enseñanzas Medias.

En este periodo coexistieron junto con el nuevo Bachillerato Laboral las Escuelas de Artes y Oficios, "escuelas de artesanos", y las Escuelas de Trabajo o "escuelas de enseñanzas industriales" que no hacen sino añadir confusión a la oferta formativa. Como característica más relevante de esta época, Puelles Benítez (1991) destaca el escaso desarrollo de estas enseñanzas y su pequeño impacto en la industria, como consecuencia del predominio del sector agrícola y de la incipiente del sector industrial, que apenas precisaba de mano de obra cualificada.

La Ley de 1949 justificó la creación del Bachillerato Laboral como una necesidad de aumentar la cultura básica de futuros trabajadores que no podrían obtenerla de otra forma, ya que les eran negados los estudios superiores por una u otras causas. Por ello, el Bachillerato Laboral nació como una opción de segunda categoría que incidiría en su escasa valoración social. La propia Ley así lo indicaba:

No se trata, pues, de igualar las enseñanzas de estos nuevos centros a las de los prestigiosos institutos nacionales (...) ni de interferir la misión de otros centros docentes profesionales que funcionan en poblaciones importantes, sino de establecer un bachillerato elemental equiparable a los primeros cursos del bachillerato universitario en las disciplinas básicas formativas y complementando con la especialización inicial en las prácticas propias de la agricultura, la industria u otras actividades semejantes para aquellos alumnos que no podrán conseguir esta formación por otros medios.

El Bachillerato Laboral constaba de dos ciclos. El primero tenía una duración de cinco años y concluía con un examen para obtener el título de Bachiller Laboral Elemental. El segundo ciclo era de dos años de duración y daba paso, después de una reválida, al título de Bachiller Laboral Superior.

En un principio se pensó que estos estudios llegarían a desplazar a la enseñanza profesional existente, sobre todo en los estudios cursados a través del Bachillerato Laboral Elemental. Por este motivo, la misión de los Institutos Laborales en el momento de su creación fue hacer extensiva la enseñanza secundaria al mayor número posible de personas, aportándoles al

mismo tiempo una formación práctica en las diversas ramas técnicas de los tres sectores de la producción y tratando de conseguir que los alumnos que así lo desearan accedieran a estudios superiores de tipo técnico con mayor facilidad que los bachilleres generales.

El ambicioso triple objetivo de formación general, técnica y de acceso a los estudios superiores era difícil de lograr, tanto más que no se dotaron los necesarios recursos materiales, económicos y humanos. Además, el fracaso tuvo otras causas (Acero, 1992):

- La mayoría de los Institutos Laborales se instalaron en zonas rurales preferentemente, con el fin de atraer a los estudiantes de las zonas colindantes y de clases más desfavorecidas. Pero la realidad era que pocas de estas personas podían dedicar cinco o siete años a los estudios, fueran del tipo que fueran; y las que podían accedían naturalmente al bachillerato general.
- El alejamiento de los Institutos Laborales de las zonas urbanas e industriales hacía que se encontraran muy desvinculados del mundo productivo industrial o de servicios.
- La ubicación de los Institutos Laborales en las zonas eminentemente rurales promovió que la única especialidad que recogió algunos resultados notorios fuera la Agrícola y Ganadera, pero en general el número de alumnos que acogió fue muy escaso en relación con las necesidades productivas del país en cuanto a mano de obra especializada se refiere.

Los Institutos Laborales en el curso 1950-1951 comenzaron a funcionar con una matrícula total de 720 alumnos, terminando su funcionamiento en el curso 1965-66 con 46.288 alumnos, de los que 15.821 cursaban la especialidad Agrícola-Ganadera; 11.274 la especialidad Industrial-Minera; 20.014 la Administrativa y 1.179 la Marítimo-Pesquera. De este curso egresaron como alumnos titulados en todas las especialidades la escasa cifra de 3.422 alumnos, cantidades que ilustran sobre el relativo fracaso de estos estudios.

4.1.2. Plan de Estudios del Bachillerato Laboral.

El Plan de Estudios del Bachillerato Laboral Elemental constaba, como ya se ha indicado, de cinco cursos en los que se impartían las siguientes materias (Ministerio de Educación y Ciencia, 1979):

- Matemáticas.
- Lengua.
- Geografía e Historia.
- Ciencias de la Naturaleza.
- Especial (únicamente en 4º y 5º cursos).
- Formación Manual.
- Formación Religiosa.
- Educación Física.
- Formación del Espíritu Nacional y del Hogar.

Hay que destacar que aproximadamente algo más de la tercera parte del tiempo lectivo se centraba en temas profesionales. A título de ejemplo, diremos que en la rama Administrativa, las asignaturas técnico-

profesionales eran el Dibujo, Mecanografía, Taquigrafía, Derecho Usual, Nociones de Economía y Organización y Práctica de Oficinas.

El Bachillerato Laboral Superior, de dos años de duración, tenía una distribución de materias semejante al Bachillerato Laboral Elemental, con la diferencia de una mayor especialización en las asignaturas de carácter general. En el caso de la rama Administrativa, la Matemáticas estaban aplicadas a la Contabilidad, al Cálculo Mercantil, y a nociones de Estadística; las Ciencias Naturales contenían conceptos de Primeras Materias y Mercancías; las asignaturas Especiales constaban de Derecho Usual, Procedimiento, Correspondencia y Organización de Oficinas; la Formación Manual estaba constituida por Taquimecanografía en Idioma Extranjero, Estenografía y Máquinas de Oficina. A continuación ofrecemos el cuadro – horario detallado del Plan de Estudios del Bachillerato Laboral Superior Administrativo (Cuadro 3.1).

CURSO	ASIGNATURA	HORAS
1º	Matemáticas	6
	Español	6
	Conocimientos Elementales de Ciencias Naturales	3
	Geografía General y Descriptiva de España	3
	Dibujo	3
	Mecanografía	3
	Religión	3
	Educación Física	2
	Formación del Espíritu Nacional	2

	Enseñanza del Hogar (Alumnas)	2
--	-------------------------------	---

CURSO	ASIGNATURA	HORAS
2º	Matemáticas	4
	Español	6
	Idioma Moderno (Inglés)	3
	Geografía General y Descriptiva Universal	3
	Física y Química	3
	Mecanografía	5
	Dibujo	3
	Educación Física	2
	Formación del Espíritu Nacional	2
	Enseñanza del Hogar (Alumnas)	2

CURSO	ASIGNATURA	HORAS
3º	Matemáticas	4
	Español	3
	Idioma Moderno (Inglés)	5
	Idioma Moderno (Francés)	3
	Historia Universal y de España Antigua y Media	3
	Física y Química	3
	Dibujo	3
	Mecanografía	5
	Taquigrafía	3

	Religión	2
	Educación Física	1
	Formación del Espíritu Nacional	1
	Enseñanza del Hogar (Alumnas)	1

CURSO	ASIGNATURA	HORAS
4º	Matemáticas	4
	Español	3
	Idioma Moderno (Inglés)	5
	Idioma Moderno (Francés)	5
	Historia Universal y de España Moderna y Contemporánea	3
	Fisiología e Higiene	2
Ciclo Especial	Organización y Prácticas de Oficina	3
	Mecanografía	3
	Taquigrafía	5
	Religión	2
	Educación Física	1
	Formación del Espíritu Nacional	1
	Enseñanza del Hogar (Alumnas)	1

CURSO	ASIGNATURA	HORAS
5º	Cálculo y Nociones de Contabilidad	5
	Español	2

	Idioma Moderno (Inglés)	5
	Idioma Moderno (Francés)	5
	Geografía General y Económica de España	2
Ciclo Especial	Organización y Prácticas de Oficina. Derecho Usual	6
	Mecanografía	3
	Taquigrafía	5
	Religión	2
	Educación Física	1
	Formación del Espíritu Nacional	1
	Enseñanza del Hogar (Alumnas)	1

Cuadro 3. 1. Plan de Estudios del Bachillerato Laboral Superior Administrativo.

El Bachillerato Laboral se concibió como un bachillerato técnico, con un curso de carácter formativo general y cuatro cursos de especialización profesional. Por lo general, puede afirmarse que estos estudios nunca tuvieron gran aceptación, predominando dentro de la escasa matrícula, la afluencia de alumnos hacia la especialidad agrícola-ganadera. El error pudo consistir, como señala Pérez (1975), en pretender crear un bachillerato de segunda categoría en lugar de tratar de extender el ya existente a toda la población.

4.2. La Ley de Formación Profesional Industrial de 1955.

Durante el ministerio de Joaquín Ruiz Giménez, el Ministerio de Educación y Ciencia asumió el impulso de las enseñanzas profesionales en el seno del Sistema Educativo, si bien considerando las enseñanzas

profesionales como una modalidad independiente del sistema, y promulgando el 20 de Julio de 1955 la Ley de Formación Profesional Industrial. En la financiación del proyecto debían participar las empresas, que ya desde 1954 debían aportar una cuota para la Formación Profesional, (Decreto de 8 de Enero de 1954), previéndose reducciones de hasta el 75 % para aquellas empresas que mantuvieran actividades de Formación Profesional para sus trabajadores. Esta fue la primera vez en la que se trató de implicar a las empresas en los procesos de formación de los futuros trabajadores.

Se crearon nuevos centros con nuevas denominaciones para impartir las enseñanzas profesionales: Escuelas de Preaprendizaje, con la exigencia de poseer el Certificado de Escolaridad para el ingreso y de dos cursos de duración; las Escuelas de Aprendizaje, con tres cursos de formación; y las Escuelas de Maestría Industrial, con dos años para la obtención del título de oficial y otros dos para la obtención del de maestro industrial. Estos centros pasaron posteriormente a ser los Centros Nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos.

Estos nuevos centros coexistieron a su vez con los Institutos Laborales creados por la mencionada Ley de Bases de 1949 hasta la completa desaparición de éstos. Por el contrario, las escuelas profesionales fueron experimentando mayor auge, estimuladas por la Iglesia, por la Organización Sindical y por la industria privada fundamentalmente. Sin embargo, la crítica más importante que puede hacerse a esta ley es que la separación de estos estudios del resto del sistema educativo, junto con la inexistencia de vías de acceso a los niveles propios del sistema, supusieron un lastre importante para su desarrollo.

Otras instituciones complementaban las actuaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, ofertando enseñanzas profesionales, tanto para jóvenes como para trabajadores en activo. Tales eran el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Agricultura, la Subsecretaría de la Marina Mercante, la Organización Sindical, los diferentes Ministerios militares — éstos con especialidades para sus propias necesidades, pero que progresivamente se fueron adaptando a los programas regulares para que las enseñanzas tuvieran también validez civil—, la Iglesia, algunas empresas y entidades privadas.

Con el fin de mejorar la capacitación de los trabajadores en activo se creó en 1957 la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada, con la misión de capacitar en especializaciones concretas a los trabajadores mediante cursos breves.

También en 1955 el Ministerio de Trabajo creó otros centros de enseñanzas profesionales peculiares, como la Escuela de Graduados Sociales y la Escuela de Capacitación Social. Este Ministerio, en colaboración con las Mutualidades laborales, creó la red de Universidades Laborales. En estos centros se impartían, junto con la Formación Profesional, enseñanzas de Bachillerato e ingenierías técnicas.

En 1964, por iniciativa del Ministerio de Trabajo, se puso en marcha el Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO), consistente en un sistema de cursos con orientación claramente ocupacional, evitando la construcción sistemática de centros fijos. El Plan preveía la colaboración de otros organismos, destacando entre ellos el Ejército, que estableció los Cursos de Promoción Profesional en el Ejército, (PPE). La creación del

Fondo de Igualdad de Oportunidades en 1960, destinado a la concesión de becas en todos los niveles y grados educativos del Fondo de Protección al Trabajo, instrumentó una forma de financiación que fue también aplicada a la financiación de estos cursos, facilitando la incorporación de los trabajadores al sistema educativo y a la formación ocupacional.

4.3. La Formación Ocupacional

Los años 60 son los años del crecimiento económico español y, paralelamente, del desarrollo del capitalismo europeo. Esta circunstancia fomentó las emigraciones internas y externas, sobre todo hacia Europa, contrariamente a lo que tradicionalmente había ocurrido anteriormente, puesto que la emigración exterior española tenía como destino América del Sur.

Las migraciones provocaron cambios en las estructuras sectoriales y ocupacionales que, añadidas a razones de índole política relativas a la legitimación del régimen del general Franco y a las incipientes huelgas ilegales que comenzaban a surgir en los núcleos industriales, incidieron en la aparición en 1964 del Programa de promoción Profesional Obrera (PPO), mencionado anteriormente.

La urgencia consistía en proporcionar formación rápida y de calidad para cubrir los 970.000 nuevos puestos de trabajo que se preveían en el Primer Plan de Desarrollo. Los primeros cursos de este tipo de formación fueron amparados por la Organización Sindical de Formación Profesional Acelerada. Desde 1964, año en el que se sentaron las bases de lo que vino a denominarse Formación Ocupacional, las funciones de este tipo de

formación técnica se fueron ampliando sucesivamente hasta el momento actual a través del *Servicio de Acción Formativa* (SAF) (D. 21-XII-1973), posteriormente del *Servicio de Empleo y Acción Formativa* (SEAF) (D. L. 22-III-1975) y, por último, con la creación de *Instituto Nacional de Empleo* (INEM) en 1978, organismo en el que se integran el Servicio anterior y la *Administración Institucional de Servicios Socioprofesionales* (AISS), anteriormente Sindicato Vertical.

Es en este momento cuando se definen las funciones de la Formación Ocupacional, en contraste con la Formación Profesional Reglada, cuyas principales diferencias quedan resumidas en el Cuadro 3.2.

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA	FORMACIÓN OCUPACIONAL
Nivel de institucionalización	
▪ Subsistema del Sistema Educativo general. (LGE, 1970)	▪ Instrumento de la Política de Empleo (Ley Básica de Empleo, 1980)
▪ Corresponde al MEC su ordenación y control.	▪ Corresponde al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social a través del INEM la planificación, control y ejecución.
▪ Titulación con valor académico.	▪ Certificado sin valor académico y valor variable en función de la situación del mercado laboral.
Investigación y planificación	
▪ Largo plazo.	▪ Corto y medio plazos.
▪ Períodos largos entre investigaciones.	▪ Investigación permanente.
▪ Estructura de investigación muy limitada.	▪ Estructura de investigación compleja, que incluye el análisis de puestos de trabajo y análisis ocupacional.
Programación y evaluación	
▪ Objetivos fijos en el tiempo.	▪ Objetivos variables según las circunstancias socioeconómicas.
▪ Cíclica y rígida en función de los diferentes tramos de edad de la población escolar.	▪ Flexible a plazo corto, adaptándose constantemente a las condiciones del mercado de trabajo.
▪ Evaluación docente.	▪ Valoración de los resultados para el mercado de trabajo, según en qué medida la formación ha contribuido a que los alumnos consigan empleo, promocionen o no lo pierdan.
Metodología	

▪ Métodos tradicionales.	▪ Métodos activos sobre la base de la globalización.
▪ Estructura tradicional de los programas.	▪ Estructura de los programas basada en el análisis de puestos de trabajo y en el análisis ocupacional.
▪ La tarea docente consiste en impartir los contenidos teóricos o prácticos establecidos.	▪ Además de la impartición de contenidos el docente ha de realizar prospecciones de necesidades de formación, elaborar y adaptar medios didácticos y participar en la programación.
Organización	
▪ Programas de temática muy estable.	▪ Programas de temática muy variable según su adecuación al puesto de trabajo.
▪ Materias impartidas por docentes distintos para teoría y práctica.	▪ Impartición globalizada: el mismo docente se ocupa de la teoría y la práctica.
▪ Puesta en marcha repetida en cada ciclo.	▪ Puesta en marcha variable.
▪ Se imparte en marcha repetida en cada ciclo.	▪ Se imparte en instalaciones fijas o variables según necesidades.
▪ Sistema mínimo de actualización docente.	▪ Sistema exhaustivo de actualización docente.
▪ Programas fijos.	▪ Programas variables.
Duración	
▪ FP I: dos cursos académicos. ▪ FP II: dos cursos en régimen general o tres cursos en régimen de enseñanzas especializadas.	▪ Muy variable.
▪ Dos tipos de profesores: de teoría y práctica (maestros de taller)	▪ No hay separación entre profesores de teoría y práctica, sólo por titulación o cometidos.
Destinatarios	
▪ Adolescentes y jóvenes procedentes de otros niveles del Sistema Educativo.	▪ Mayores de dieciséis años y adultos que forman parte de la población activa hasta la edad de jubilación según sectores productivos.

Cuadro 3. 2. Diferencias entre la Formación Profesional Reglada y la formación Ocupacional anteriores a la LOGSE. Fuente: Echeverría (1993).

Como comentario final se puede decir que ambos tipos de Formación Profesional responden a objetivos muy distintos aunque la intencionalidad última es la misma: favorecer la inserción laboral y dar respuesta a las necesidades productivas. Esto da lugar a distintos tratamientos educativos radicalmente separados, uno fuertemente incardinado en el Sistema

Educativo general y el otro al sistema productivo. La Formación Ocupacional no se justifica como parte integrante del sistema educativo sino sólo como instrumento de adecuación entre las ofertas y las demandas de empleo. Esta separación pretende acortarse en la siguiente etapa legislativa protagonizada por la LOGSE.

4.4. La etapa comprendida entre 1969 y 1980.

Durante la década de los 60 e inicio de los 70 los países desarrollados intentaron incluir sus políticas educativas dentro de los procesos de planificación del desarrollo económico, siendo esencial en este cometido el ajuste entre el número de titulados y las necesidades del mercado laboral. Las causas de esta tendencia quedan reflejadas en el *Informe Robins* de 1961-1963 (Figuera, 1981), entre las que se destacan:

- La generalización de la educación a todos los niveles, que da lugar a desajustes entre la oferta educativa y el mercado de trabajo.
- La exigencia de titulación para muchas profesiones.
- La extrapolación de las técnicas de planificación empresariales a la planificación educativa.
- La necesidad de evaluar los resultados de la creciente inversión en educación.

En España todo esto cristalizó en un creciente interés hacia la Formación Profesional, manifestado a través del llamado “Libro Blanco” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), y por la ley General de Educación (LGE) de 1970.

4.4.1. El Libro Blanco de 1969.

El Libro Blanco (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) fue en esencia un informe previo a la Ley General de Educación en el cual se establecen los presupuestos de partida para el posterior desarrollo legal. En la sección titulada *Problemas específicos de la Formación Profesional* se hace un análisis reconociendo la crisis del anterior modelo de Formación Profesional ante las nuevas situaciones emergentes de las circunstancias sociopolíticas. Entre otras cosas, se afirma que los tradicionales conceptos de “*oficio*” y de “*categoría profesional*” “pierden importancia frente a una formación básica acompañada de la especialización subsiguiente.” (p. 74).

Se trataba, pues, de agilizar el modelo de Formación Profesional creando otro que abarcase a un mayor segmento de la población y que sirviera de puente entre los mundos educativo y laboral a quienes ya contaran con una formación general al mismo tiempo que técnico-profesional básica. Para lograrlo, el Libro Blanco preveía la incorporación de la Formación Profesional en cada uno de los niveles educativos como parte integrante de sus enseñanzas:

Para quienes hayan de incorporarse al trabajo, después de uno de estos niveles de estudios, se organizarán periódicamente cursos sistemáticos, de duración variable, en técnicas específicas: de “Iniciación a la Formación Profesional”, después de la Educación general Básica; de “Formación Profesional Media”, después del Bachillerato Unificado, y de “Formación Profesional Superior”, después del primer ciclo de educación superior. A estas enseñanzas

seguirá la Formación Profesional en Servicio, con carácter periódico. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, pp. 208-209).

Una vez más, las intenciones iban por delante de las posibilidades. El discurso oficial tenía un marcado acento tecnocrático, muy en boga en la época y alejado del anterior discurso franquista, pero alejado también de la realidad socioeconómica existente en el país. El Libro Blanco no contemplaba soluciones a ninguno de los interrogantes sobre cómo llevar a la práctica lo proyectado, no hacía referencia alguna a los recursos económicos, materiales y humanos necesarios, a los tiempos para llevarlo a cabo, a los plazos para el logro efectivo de los objetivos, ni a las etapas que habrían de sucederse para la implantación total. Todo ello condujo a una serie de marchas y contramarchas, reformas y contrarreformas una vez entrada en vigor la Ley General de Educación. En palabras de Gutiérrez Zuloaga & Idígoras (1990), “Cada año se publican Órdenes Ministeriales y Resoluciones que contradicen abiertamente y pretenden modificar normas de rango superior. Esto, al margen de que constituye una monstruosidad jurídica, revela la evolución que ha experimentado la Formación Profesional, aunque no siempre se ha producido en el sentido más positivo.” (p. 62).

4.4.2. La Ley General de Educación de 1970

La LGE supuso sin lugar a dudas un paso decisivo en la modernización del sistema educativo español y, paralelamente, de la propia sociedad española, ya que como es conocido, la educación en España no había experimentado una reforma en profundidad desde que, algo más de un siglo antes, se promulgó la Ley Moyano en 1857.

No obstante, graves problemas acechaban a su puesta en marcha después de su aprobación, en gran parte como consecuencia de las circunstancias coyunturales existentes en el momento en que debía entrar en vigor. En primer lugar, existían resistencias a las innovaciones, comprensibles después de más de un siglo de casi inmovilismo educativo; en segundo lugar, por la intención de aplicar criterios tecnocráticos que tuvieron su auge durante la década anterior, pero que en ese momento estaban ya en crisis. Sumado a esto, en los años de la implantación se produjo una crisis económica internacional con amplias repercusiones en el plano nacional que redujo aún más los recursos disponibles y, asunto no menos importante, el tratarse de un texto legal emanado de un régimen político que entraba en su fase final.

En lo referente al subsistema de Formación Profesional, ésta nació con un doble objetivo: capacitar a los alumnos para el ejercicio de la profesión y continuar su formación integral. Esta doble pretensión trajo en la práctica más frustraciones que logros. Como primer efecto, condujo a la inclusión en los programas de un gran número de asignaturas generalistas no profesionalizantes con un peso lectivo tan importante o más en algunos casos, que las materias propiamente técnico-profesionales.

La Formación Profesional se concibió como puente entre el sistema educativo y la vida activa con la "finalidad específica de capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar en su organización y rendimiento estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo" (LGE, art. 40.1). Para conseguir este objetivo, la Formación Profesional se estructuró

en tres grados, si bien es cierto que el tercer grado, nunca llegó a implantarse. Los otros dos grados profesionales han funcionado con diverso grado de acierto y aceptación.

La ordenación de la Formación Profesional inicialmente prevista en la Ley contemplaba un primer grado posterior a la Educación General Básica, un segundo grado posterior al Bachillerato Unificado Polivalente, y un tercer grado subsiguiente para quienes hubieran concluido el primer ciclo de enseñanzas universitarias; en todos los casos con intención profesionalizadora y conducente al mercado de trabajo de manera directa, proporcionando al alumno una formación inicial básica que debería ser completada a lo largo de la vida profesional mediante la formación permanente. A esta Formación Profesional básica debía llegar toda la población, lo que explica la gratuidad y obligatoriedad de la Educación General Básica y de la Formación Profesional de Primer Grado.

4.4.3. La Formación Profesional de Primer Grado

La Formación Profesional de Primer Grado (FP I) se organizó en dos cursos académicos y debía instrumentarse “a partir de los conocimientos adquiridos por los alumnos en la Educación General Básica, con la seguridad suficiente para asegurarse la adquisición de los necesarios conocimientos profesionales y a continuación de la formación integral de los alumnos.” (LGE, art. 3.1).

La realidad ha desmentido estos propósitos. En la práctica, la FP I vino a convertirse en una segunda vía alternativa de formación cuasi-general para aquellos alumnos que no obtenían el Graduado Escolar

normalmente, con la frustración que ello suponía tanto para los alumnos como para los profesores. En muchos casos acabó convirtiéndose en el refugio de muchos alumnos egresados de la Educación General Básica con escaso éxito en sus estudios y menor interés hacia los estudios profesionales que esta vía les ofrecía, pero que no podían continuar sus estudios por la vía principal, es decir, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), hacia los estudios superiores universitarios. Como añadido, la FP I ha tenido la función no explícita, pero no por ello menos real, de "aparcamiento temporal" de adolescentes que debían esperar desde la terminación de sus estudios de Educación General Básica a los 14 años hasta cumplir los 16, edad legal para acceder al mercado laboral. Así es posible comprender por qué estos estudios han resultado ser poco o nada profesionalizadores; por qué su imagen como enseñanzas de segunda categoría, conflictivas y masificadas; y por qué su consideración por parte de las empresas, y de la sociedad en general, ha sido tan escasa.

Disposiciones posteriores a la LGE convirtieron a este nivel del sistema educativo en algo muy distinto de lo que inicialmente se había establecido¹. A la FP I podía acudir un tipo de alumnado muy diverso. En primer lugar, debía ser el lugar destinado a aquellos alumnos que, no habiendo obtenido el título de Graduado Escolar, sólo poseían el Certificado de Escolaridad, que únicamente garantizaba que el alumno había estado escolarizado durante el periodo obligatorio, es decir, desde los

¹ El curso 1976-77 fue el primero en que, según la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970 y el Decreto de 22 de agosto del mismo año sobre calendario de la Reforma Educativa, queda implantada en España una escolaridad obligatoria de 10 años. Esta escolaridad se cumple durante ocho años en la Enseñanza General Básica y los dos siguientes en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), que es voluntario, o en la Formación Profesional de primer grado que es obligatorio para los que no están matriculados en el BUP. Según la Ley, la escolaridad en el BUP no es obligatoriamente gratuita pero, sí la que se cursa en los Centros Estatales o no Estatales de Formación Profesional de primer grado.

seis hasta los catorce años. En segundo lugar, alumnos que sí habían obtenido el Graduado Escolar, pero con un rendimiento global mínimo; y en tercer lugar todos aquellos que habiendo intentado la vía del BUP y obtenido escaso éxito, decidían probar la alternativa de la Formación Profesional. En cualquier caso, el número de alumnos con buen rendimiento previo en la EGB y que optaran por esta vía fue muy escaso, tanto más que el momento de la elección de uno u otro camino era demasiado temprano. La consecuencia inmediata fue la formación de grupos heterogéneos, tanto en el nivel de conocimientos previos como en la procedencia académica y en predisposición de los alumnos a seguir con interés los estudios, lo que acarreó enormes problemas organizativos y didácticos para los profesores que habían de impartirlos, que debían atender en un mismo aula tanto alumnos con retrasos cognitivos, incapaces de seguir normalmente el desarrollo del curso, como a alumnos bien preparados o fuertemente motivados, estos últimos los menos. Esta situación fue una de las principales causas del escaso prestigio de estas enseñanzas y de sus pobres resultados.

Un efecto colateral de no menor importancia es que fue en este nivel educativo donde más incidencia ha tenido el problema del abandono escolar, fenómeno comprensible dadas las deficiencias estructurales de las que siempre ha adolecido. Homs (1980) explica las causas de abandono aludiendo al desánimo ante la ineficacia de los estudios de FP de cara a la inserción laboral por escaso valor que se concede a la titulación obtenida con ellos. También achaca este fenómeno a la frustración que producen en los estudiantes que han experimentado el fracaso escolar en las etapas básicas y esperaban de la FP una mayor utilidad y unos estudios mas profesionalizadores.

El fracaso de la FP I como instrumento profesionalizador queda patente en el pequeñísimo número de alumnos que encontraban trabajo en la profesión que habían elegido. Un estudio realizado por Alberdi (1978), demostró que la mayoría de los alumnos que trabajan después de terminar sus estudios de FP I lo hacían en profesiones distintas para las que habían sido preparados:

Un 10 % de los alumnos que hicieron 2º de FP I el curso pasado trabajan en su especialidad y un 15 % en otras especialidades distintas de aquellas para las que fueron preparados. De este 15 % la mayor parte trabaja en profesiones como dependiente, botones, pintor, para las que no hay preparación en la FP, pero también se dan bastantes casos de muchachos que trabajan en profesiones para las que hay compañeros suyos preparados (...) a algunas de las empresas que buscan trabajadores, o bien les preocupa poco la capacitación profesional que estos tengan, o bien los estudios de FP I les ofrecen pocas garantías. (...) En cualquier caso estos resultados destacan que, como preparación para el empleo, la FP I es un pequeño fracaso. De cada 20 alumnos que completan la FP I sólo 5 comienzan a trabajar y de ellos 2 en su especialidad y 3 en otra especialidad. Aunque es verdad que sobre estos resultados influye la actual situación de recesión económica, cabe preguntarse si tiene sentido forzar a un chaval a elegir profesión a los 14 años siendo casi seguro que no va a poder trabajar en ella.

Lo peor de esta situación de la FP I es que, lejos de mejorar con los años, se ha mantenido e incluso incrementado hasta llegar a su reciente extinción definitiva en el curso 1998-1999.

4.4.4. La Formación Profesional de Segundo Grado

Tampoco la Formación Profesional de Segundo Grado (FP II) ha cumplido su función de vía profesionalizadora inicialmente prevista en la Ley para los titulados de BUP, pero su andadura ha sido notoriamente mejor que la de la FP I. En realidad, se convirtió en la salida natural para los alumnos que, habiendo concluido con éxito sus estudios de FP I, deseaban continuar sus estudios profesionales. Sólo el 20% de los alumnos de FP II procedían del BUP con los estudios completados, porcentaje que demuestra una clara contradicción entre las intenciones enunciadas en la Ley y la realidad. La FP II se organizó en tres cursos académicos, al cabo de los cuales el alumno podía acceder al mundo laboral o, si la media de las calificaciones era lo suficientemente alta, directamente a determinados estudios universitarios de ciclo corto, según las diferentes especialidades.

Algunas características que merece la pena resaltar de este nivel del subsistema de Formación Profesional son la existencia de prácticas en alternancia, que si bien no tuvieron carácter obligatorio, sí fueron bien acogidas tanto por los alumnos como por las empresas colaboradoras; y su prestigio paulatinamente creciente, lo que a los ojos de las empresas se ha traducido en una mayor demanda de trabajadores con esta titulación.

De la Formación Profesional de Tercer Grado poco se puede decir, puesto que, como ya se ha indicado anteriormente, ni siquiera echó a andar. Su función principal, explicitada en el Decreto 707/1976 que desarrollaba

lo establecido por la LGE en materia de Formación Profesional, debía ser la de servir de culminación de toda la Formación Profesional a la vez que el requisito para la obtención del título de carreras universitarias de ciclo corto. Por ello en realidad debían ser estudios de nivel universitario de un máximo de dos años de duración y gestionados por las Universidades. El porqué no se llegó a implantar se debió, sencillamente, a que no pudo encontrar su espacio en la Universidad y porque tal como fue planteada era absolutamente innecesaria.

4.4.5. Algunas reflexiones sobre este periodo

Pese a todas las deficiencias presentadas por la Formación Profesional definida en la LGE, su principal aportación ha sido el cambio sustancial que su presencia provocó en el conjunto del sistema educativo, consolidándose como un subsistema de pleno derecho con características propias y cuya necesidad ya nadie discute.

A lo largo de sus veinte años de vigencia, la FP ha ido experimentando mejoras más o menos acentuadas en su organización, en la capacitación del profesorado que había de impartirla, en la dotación material de los centros y en su imagen social y en el grado de aceptación de las empresas, sobre todo la FP II.

Sin embargo la relación escuela-trabajo fue durante todos esos años muy baja. Sólo en tiempos recientes las empresas y la propia Administración han exigido estas titulaciones para acceder a puestos de trabajo de nueva contratación. Tampoco existió colaboración para la planificación de los programas. En este sentido, el aspecto más positivo fue

la realización de prácticas en alternancia —si bien con carácter voluntario— por alumnos de FP II a partir de mediados de los años ochenta. Esta experiencia, coincidente con un momento de auge económico, ha permitido realzar y prestigiar el nivel de FP II y fomentar la colaboración entre los centros educativos y las empresas. Díez Hochleitner (1996), refiriéndose a este período, expresa que “La formación profesional sigue siendo el «pariente pobre» del sistema educativo en vez del puente para todos. (...) La cooperación con las empresas privadas sigue estando pendiente y requeriría poder llegar a la transferencia de responsabilidades del Estado a las empresas, caso por caso o colectivamente.” (p. 56).

Si hemos de resumir las causas de mayor incidencia en el escaso éxito de la FP surgida de la LGE, éstas serían los siguientes:

- La LGE fue una Ley fuera de su tiempo, inadaptada a las circunstancias coyunturales en las que vio la luz y, en mayor medida, en las que debió desarrollarse. Estas circunstancias podrían resumirse en el impacto de la crisis económica de los setenta, el declive del régimen político que la sustentaba, los cambios radicales en los modos de hacer económicos y los rápidos avances tecnológicos que no habían sido previstos.
- El objetivo de la escolarización plena de la población española, que hizo emerger problemáticas de todo tipo, sobre todas las relativas a la financiación, a la adaptación de los centros existentes, a la capacitación del profesorado que había de llevarla a cabo, a la masificación de los centros y, en resumen, a la insuficiencia generalizada de los recursos disponibles.

- La obligatoriedad encubierta de cursar estudios de FP I a todos aquellos alumnos que finalizaban la EGB sin llegar a obtener el Graduado Escolar.
- Problemas derivados de la crisis económica, con el consecuente aumento permanente del desempleo que hacía imposible la absorción laboral de los jóvenes, titulados o no.

En cuanto al conjunto de la trayectoria histórica de la FP durante los periodos analizados, podríamos resaltar los siguientes aspectos:

- En general, y salvo en contados momentos, la implicación de las empresas en la Formación Profesional, en el diseño, gestión y evaluación, ha sido muy baja, tanto más que la escasa necesidad de mano de obra cualificada hacía innecesaria una formación demasiado específica, de la que las propias empresas podían ocuparse formando a sus aprendices. Sólo a partir del espectacular crecimiento económico de los 60 y ya entrada la década de los 70, se fueron generalizando tímidamente las prácticas en empresas, sobre todo en el nivel de FP II, con la participación los agentes sociales en el desarrollo de los títulos de Formación Profesional, manteniéndose esta tendencia a partir de la entrada en vigor de la LOGSE.
- La Formación Profesional ha soportado históricamente una sobrecarga académica y un cierto alejamiento de las necesidades reales del tejido productivo del país, característica que la alejaba de

la consideración social y laboral necesarias para hacerla interesante desde el punto de vista de las empresas.

- El carácter minoritario y marginal de la FP española con respecto al resto del sistema educativo le ha colocado el estigma de enseñanza de segunda categoría que poco puede aportar a la carrera profesional de aquellos que la cursan. Sólo a partir de la LGE empieza a tener su lugar dentro del sistema educativo, siendo equiparable en cierta medida a otros estudios académicos de prestigio reconocido, en concreto la FP II.
- Gran parte de la responsabilidad del escaso prestigio y baja formación atribuidos a la FP son consecuencia de la carencia de recursos materiales, económicos y humanos destinados a ella, dándose la paradoja de que a unas enseñanzas necesariamente caras se las ha asignado mucha menos dotación económica que a los restantes niveles del sistema educativo.

5. LOS AÑOS PREVIOS A LA LOGSE.

Las críticas a la LGE han sido permanentes, prácticamente desde el momento del inicio de su andadura. Estas críticas se acentuaron aún más si cabe en el período de la transición política del franquismo a la democracia, tanto más que durante esos años existía un fuerte impulso renovador del que no estaban exentos los ámbitos educativos. En el campo de la Formación Profesional, los afanes renovadores fueron quizá más intensos que en otros niveles del sistema educativo, por cuanto que la progresiva masificación de

la FP en el tramo de los 14 a los 16 años y el acceso de nuevos profesores jóvenes recientemente licenciados y mucho más afines a la renovación que quienes hasta el momento habían ejercido las llamadas enseñanzas medias, impulsaban la reforma. Las condiciones adversas en las que el profesorado trabajaba, derivadas del desprestigio social de estas enseñanzas, las deficiencias en las dotaciones materiales, el desinterés del alumnado, etc., se convirtieron en estímulo para la renovación pedagógica y para la crítica de a la oferta de Formación Profesional reglada y la estructura global del sistema.

La llegada al poder de los primeros gobiernos socialistas abrió expectativas nuevas en muchos sectores renovadores, ya que desde un principio incluyó en sus programas la elaboración de una nueva ley de reforma del sistema educativo, modernizándolo y homologándolo con las corrientes europeas del momento, y contando además para ello con la experimentación como vía para llegar a la cristalización del texto legal definitivo. Se esperaba que las experiencias educativas que en los años anteriores se habían llevado a cabo en los centros por las corrientes renovadoras fueran incorporadas, pero la realidad fue que la nueva Ley se iba gestando entre las luchas internas de expertos, acuerdos globales entre Administraciones y debates políticos al margen de la experimentación y utilizando los pocos datos disponibles para el apoyo de las propias tesis en los debates. La Administración, entendida como un amplio abanico de técnicos, expertos y políticos, se convirtió en el eje de la Reforma dejando a un lado, para bien o para mal, a los docentes que en un principio la habían impulsado y exigido, convirtiéndoles a lo sumo en espectadores pasivos (Farriols, Francí, & Inglés, 1994).

Según Gutiérrez Zuloaga & Idígoras (1990) “a la FP se le encomendaron metas inalcanzables que, de haberse cumplido, no cabe duda de que la Formación Profesional hubiese constituido el eje central del sistema educativo implantado en 1970. (...) Sin embargo, esta no ha sido la realidad: los recursos han sido muy escasos y el personal, especialmente el docente, nunca ha recibido la atención ni la preparación que esa delicada tarea exigía.” (p. 143). Esta situación de insatisfacción exigía que a la FP se le concediera la importancia que le es debida. Así, en los últimos años de la década de los ochenta fueron progresivamente apareciendo textos en los que se iba configurando lo que sería la LOGSE: el *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987) y el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), así como otras iniciativas semejantes generadas en algunas comunidades autónomas. En ambos documentos aparecían referencias a la reforma de la Formación Profesional Inicial, pero fue el *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para el debate* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988) en donde se justificaba la necesidad de exponer con mayor claridad y extensión los diferentes componentes del nuevo sistema de Formación Profesional inicial, su conexión con la formación continua y sus implicaciones en el terreno laboral.

5.1. El Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional

En este epígrafe se analizará con cierto detalle el *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*², (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988) documento que consideramos de gran importancia para el tema que nos ocupa, puesto que fue allí donde se trazaron las líneas maestras de la nueva Formación Profesional que serían poco después reflejadas en la LOGSE de 1990.

El documento incluye en sus preliminares, con el fin de dar soporte al desarrollo posterior, un diagnóstico de los cambios que se producen en el sistema productivo y las consecuencias sociales que se derivan de ellos. El diagnóstico toma en cuenta aspectos como la relación entre innovación tecnológica, organización del trabajo, formación y cualificación de los trabajadores, etc. Puede hacerse la crítica de que ese no fuera el marco más adecuado para este tipo de reflexiones, que se presentan superficialmente y sin hacer referencia a estudios previos rigurosos, de los que sería más adecuado dar sus conclusiones fundamentales. Por todo ello, junto a aseveraciones de verdad incuestionable, se presentan otras de carácter más dudoso que requerirían una mayor justificación. En cualquier caso, las conclusiones de importancia que pueden obtenerse son las relativas a la necesidad de enfatizar la mejora de la educación en general y la polivalencia de la FP inicial, basada en sólidos conocimientos generales, al objeto de facilitar la adaptación a profesiones cambiantes y a puestos de trabajo diferentes, rebajando el excesivo carácter academicista tradicional en las enseñanzas profesionales y acercándolas al mundo productivo.

² En lo sucesivo, nos referiremos a él simplemente como el *Proyecto*.

El *Proyecto* pretende arrancar prácticamente de cero desdeñando las enseñanzas que se pudieran derivar de experiencias anteriores, si no es para descalificarlas globalmente, viendo ventajas en los inconvenientes al afirmar:

Aunque se pueda lamentar la ausencia en nuestro país de una estructura sólida y estable de Formación Profesional, esta laguna tiene una ventaja. Se puede ahora diseñar un modelo y construir las bases de un sistema que responda a las necesidades presentes y futuras, sin una hipoteca demasiado grande por parte de la Formación Profesional actual. Este nuevo sistema, sin inspirarse en ningún país concreto, puede beneficiarse ampliamente de las experiencias que otros países desarrollan y, sobre todo, de la estrecha cooperación con los demás países de la Comunidad Europea en este campo. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).

5.2. Los componentes de la Educación Técnico–Profesional

La FP que se concibe en el *Proyecto*, derivada de las críticas a la LGE y de los principios enunciados, debe ser un sistema que integre la Formación Profesional inicial, entendida como un todo que abarca desde la educación general hasta la formación para el puesto de trabajo, pasando por la Formación Profesional de Base y la Formación Profesional Específica, y la Formación Profesional Continua, tanto para trabajadores en activo como para desempleados, por lo que se prevén vías de retorno al sistema educativo ellos.

Así se desprende de las conclusiones enunciadas en el epígrafe 2.4 del *Proyecto*, que comentamos a continuación. En primer lugar, se pretende prestigiar las enseñanzas profesionales y evitar el intento estéril de trasladar a los centros educativos las condiciones laborales reales:

El nuevo diseño debe impedir que la Formación Profesional sea una vía académica de segundo orden para quienes no pueden seguir la vía general.

Debe evitarse la tentación utópica de “reproducir” en el sistema educativo los puestos de trabajo tal y como se dan en la realidad del mundo productivo.

En segundo lugar, se quiere promover una relación más estrecha entre los mundos educativo y productivo, a la vez que una formación polivalente y la experiencia directa del alumno en el ámbito productivo:

La Formación Profesional Específica es el componente de la Educación Técnico Profesional (...) cuyo diseño parece ser una de las claves del futuro sistema. Debe garantizar la polivalencia de toda formación, a través de su vinculación con el sistema educativo, así como una fácil adaptación a las necesidades concretas de los sectores productivos por su conexión con el mundo de las empresas.

El sistema de Educación Técnico Profesional supone una responsabilidad compartida, ya que al tiempo que proporciona una sólida formación de base a todos los jóvenes, debe cumplir las siguientes funciones:

- La concreción en perfiles profesionales y en programas formativos de los datos que proporciona la prospección permanente de necesidades de cualificación y su dimensión territorial.
- Favorecer la experiencia directa en las empresas de alumnos y profesores. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).

Los componentes de este sistema de Formación Profesional integrado que se dibujan en el *Proyecto* incluyen la Educación General, la Formación Profesional de Base, la Formación Profesional Específica y la Formación en el puesto de trabajo (Cuadro 3.3). Nos detendremos en los pormenores del segundo y tercer elementos.

COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO – PROFESIONAL

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
EDUCACIÓN GENERAL	Habilidades, actitudes y conocimientos generales comunes. No son específicos de ninguna actividad en particular.	Capacidades de comunicación, de razonamiento, de cálculo, etc.
EDUCACIÓN PROFESIONAL DE BASE	Habilidades y conocimientos técnicos básicos relativos a una familia profesional.	Formación sobre mecánica, electrónica, informática, lengua extranjera, etc.
FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA	Habilidades y conocimientos relativos a una profesión (abanico de puestos de trabajo) agrupadas por afinidad formativa.	Formación específica necesaria para el mantenimiento de máquinas.
FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL PUESTO DE TRABAJO	Habilidades y conocimientos propios de un puesto de trabajo concreto.	La necesaria para el mantenimiento del taller de prensas.

Cuadro 3. 3. Componentes de la Educación Técnico – Profesional. Fuente: *Proyecto para la reforma de la educación técnico- profesional* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988)

5.2.1. La Educación Profesional de Base

El Proyecto concreta el contenido de la Educación Profesional de Base en los aspectos siguientes:

a) En la Educación Secundaria Obligatoria:

- Reorientar las materias tradicionales de la educación general, introduciendo una dimensión práctica que potencie su importancia para una futura profesionalización.
- Introducir un área de educación tecnológica en el curriculum obligatorio.
- Acercar el curriculum de la secundaria obligatoria al mundo del trabajo, para allanar la transición a la vida activa.

b) En los Bachilleratos:

- Distinguir entre diferentes modalidades de Bachilleratos para que el alumno empiece a orientarse hacia determinados campos del saber o la producción, mediante la inclusión de materias optativas que permitan perfilar esta orientación hacia la Universidad o hacia los módulos de nivel 3.

5.2.2. La Formación Profesional Específica

La FPE se concibe ágil y flexible en su diseño para adaptarse a las exigencias de los cambios en las tecnologías y de los perfiles profesionales, lo que en cierto modo significa la supeditación de la Formación Profesional Inicial, e implícitamente del conjunto del sistema educativo, a las necesidades del sistema productivo. De las características de flexibilidad se

desprende la necesidad de estructurar la FPE en módulos flexibles y variables en el tiempo que puedan ser “retocados” según se produzcan los cambios sin necesidad de reformas profundas del sistema educativo, siempre lentas y de alguna manera traumáticas (Ibáñez, 1992).

La FPE se entiende en el *Proyecto* como una combinación de la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo, con el fin de acercar la escuela a la realidad del trabajo y a las necesidades de los mercados locales de trabajo. Para hacer posible este tipo de formación se necesita el concurso de todas las Administraciones y de los agentes sociales implicados, y no sólo de las Administraciones educativas. Por ello se propone que el sistema educativo debe proporcionar las capacidades necesarias para el ejercicio de una profesión, proceso en el cual las empresas deben desempeñar un papel destacado, según las siguientes funciones compartidas:

La empresa tiene una importante responsabilidad en su impartición específica, que no ha de desarrollarse sólo en los centros escolares. Los centros educativos han de aportar al profesorado la capacidad pedagógica, los medios didácticos (laboratorios, talleres, etc.) más permanentes, menos sujetos a la obsolescencia tecnológica. Deben tener sus propios medios y no renunciar a su papel específico en el que no son sustituibles por otras instituciones. Las empresas tienen que facilitar a los alumnos el conocimiento directo de los problemas técnicos laborales, aportando sus especialistas, sus medios materiales (máquinas, sistemas, instalaciones) actualizados. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).

Así pues, la FPE se considera como puente entre los mundos educativo y productivo:

Una Formación Profesional Específica, concebida como puente entre la escuela y la empresa, incorpora implícitamente los requisitos de flexibilidad y capacidad de adaptación anteriormente citados. Supera la pretensión de satisfacer únicamente con la creación de nuevas especialidades las necesidades del sistema productivo. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).

5.3. Los Módulos Profesionales experimentales

La FPE se ordena a través de los Módulos Profesionales, que se gradúan en función de los cinco niveles de cualificación establecidos en ese momento por la Comunidad Europea (Cuadro 3.4). Los tres primeros niveles de cualificación de los cinco que se establecieron en 1985 fueron los que sirvieron de base al *Proyecto* para graduar los tres niveles de la FPE. De esta clasificación surgieron los Módulos Profesionales I, II y III que sirvieron de laboratorio experimental para probar los principales elementos de reforma para la Formación Profesional antes de su puesta en práctica definitiva.

NIVELES DE CUALIFICACIÓN EN LA COMUNIDAD EUROPEA

Nivel 1	Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y preparación profesional, que se adquiere bien en una escuela, bien en el marco de estructuras de formación extraescolares, bien en la empresa. Los conocimientos teórico y las capacidades prácticas son muy limitadas. Esta formación debe permitir ante todo la ejecución de un trabajo relativamente simple y puede ser rápidamente adquirida.
Nivel 2	Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y Formación Profesional (incluido en particular el aprendizaje). Este nivel corresponde a una cualificación completa para el ejercicio de una actividad bien determinada con la capacidad de utilizar los instrumentos y las técnicas relativas a ellas. Esta actividad se refiere principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son inherentes.
Nivel 3	Formación que da acceso a este nivel: Escolaridad obligatoria y/o Formación Profesional y formación técnica complementaria o formación técnica escolar u otra de nivel secundario. Esta formación implica mayores conocimientos teóricos que el nivel 2. Esta actividad se refiere principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y/o conlleva responsabilidades de programación y de coordinación.
Nivel 4	Formación que da acceso a este nivel: formación secundaria (general o profesional) y formación técnica postsecundaria. Esta formación técnica de alto nivel se adquiere en instituciones escolares o extraescolares. La cualificación obtenida de esta formación implica conocimientos y capacidades de nivel superior. Se exige, en general, el dominio de los fundamentos científicos de las diferentes áreas de que se trate. Estas capacidades y conocimientos permiten asumir de forma generalmente autónoma o independiente responsabilidades de concepción y/o de dirección y/o de gestión.
Nivel 5	Formación que da acceso a este nivel: formación secundaria, (general o profesional) y formación superior completa. Esta formación lleva generalmente a la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional (asalariada o independiente), que implica el dominio de los fundamentos científicos de la profesión. Las cualificaciones requeridas para ejercer una actividad profesional pueden ser integradas en estos diferentes niveles.

Cuadro 3. 4. Niveles de cualificación en la Comunidad europea. Fuente: Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión 85/368 de 16 de julio de 1985.

5.3.1. Los Módulos de nivel 1

Para acceder a los módulos de nivel I de cualificación bastaría con los conocimientos y habilidades que se hubieran obtenido en la enseñanza

obligatoria, puesto que se trata de ocupaciones basadas en la ejecución de tareas simples. Pero esta misma definición invalida la necesidad de establecer un nivel profesional específico para estas ocupaciones. Sin embargo, se tiene la certeza de que un número indefinido de jóvenes no alcanzarían, por los motivos que fueran, la graduación en Educación Secundaria Obligatoria, y si no existiera alguna oferta formativa que facilite su inserción en el mundo laboral, se convertirían en grupo de riesgo y su futuro no podría ser más que alguna de las formas de marginación social.

Esta oferta educativa debería tener como objetivo la recuperación de los déficit arrastrados de la enseñanza obligatoria y una iniciación profesional que les facilite su inserción laboral, mediante una colaboración con empresas e instituciones que faciliten períodos de prácticas. Este nivel de Formación Profesional recibirá el nombre de Garantía Social en el posterior desarrollo de la LOGSE.

5.3.2. Los Módulos de nivel 2

Estos módulos se definen en el *Proyecto* indicando que ha de preparar a los alumnos para desempeñar un abanico de puestos de trabajo relativamente reducido y de cierto nivel técnico, por lo que requieren cierto aprendizaje y cualificación específica orientada fundamentalmente a la ejecución. La estructura de estos módulos ha de ser muy variable, dependiendo su contenido, medios y estructura de sus características singulares. Se subraya también la importancia en estos módulos de las prácticas en las empresas. Alcanzar el nivel 2 de cualificación a partir del término de la enseñanza obligatoria debe requerir tan solo un año de

Formación Profesional Específica en la mayoría de los casos. En cuanto a la cualificación que se obtuviera, el Proyecto indica que:

La cualificación que proporcionan ha de permitir a los alumnos que superen los estudios insertarse en la realidad productiva como técnico intermedio preparado para ejecutar un trabajo de manera autónoma y/o que conlleve responsabilidades de programación y coordinación. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).

5.3.3. Los Módulos de nivel 3

Estos módulos se destinan a la formación de técnicos intermedios que puedan asumir funciones de programación y coordinación con un grado alto de autonomía. Se pretenden relacionar algunos contenidos de estos módulos con las materias optativas del Bachillerato, de manera que aquí se opte por uno u otro campo del saber o de la producción. Por supuesto, también aquí se hace un énfasis especial en la necesaria colaboración entre el mundo educativo y el productivo, explicitando que el aprendizaje de estos contenidos ha de ser compartido entre el centro escolar y la empresa.

5.3.4. El acceso a los Módulos

El Proyecto define algunas condiciones generales sobre este asunto, indicando que a los módulos pueden acceder tanto los jóvenes egresados del sistema educativo sin experiencia laboral como trabajadores con experiencia que deseen mejorar o actualizar su cualificación profesional, mediante la acreditación de la posesión del correspondiente título los

primeros o mediante pruebas de acceso para los segundos.

El debate se produce en cuanto al posible acceso directo entre los módulos de nivel 2 y los de nivel 3 sin necesidad de cursar el Bachillerato, debate que en el momento de escribir estas páginas sigue aún vigente, catorce años después de la publicación del Proyecto y con la FPE funcionando a pleno rendimiento; si bien parece decantarse en el sentido de la continuidad directa o mediante algún tipo de curso intermedio. En su momento se decidió que el acceso sólo sería posible a través del Bachillerato (Esquema 3.1), y esto por las siguientes razones, que pese a su extensión, consideramos de interés citar textualmente:

Una posibilidad para este acceso podría consistir en el enlace a través de un “curso puente”, que desde determinados Módulos 2, permitiera el acceso a los Módulos 3. Es una solución que aparentemente otorga flexibilidad al sistema, permitiendo el paso de un nivel a otro, dentro de la Educación Técnica. Sin embargo, pese a esta apariencia, el “curso puente” presenta algunos inconvenientes serios. En primer lugar, habría de configurarse como un curso de contenido genérico, que sería programado exclusivamente para alumnos que desearan pasar de los Módulos 2 a los Módulos 3, constituyéndose, de esta manera, en una enseñanza paralela a la de los Bachilleratos. En segundo término, aún pretendiendo pertenecer al sistema de Formación Profesional específica, este curso puente en realidad significaría un regreso a planteamientos académicos y de educación de base, que más propiamente corresponden a la modalidad del Bachillerato. Por último, la existencia de este curso terminaría reflejándose inevitablemente en la ordenación de los módulos 2,

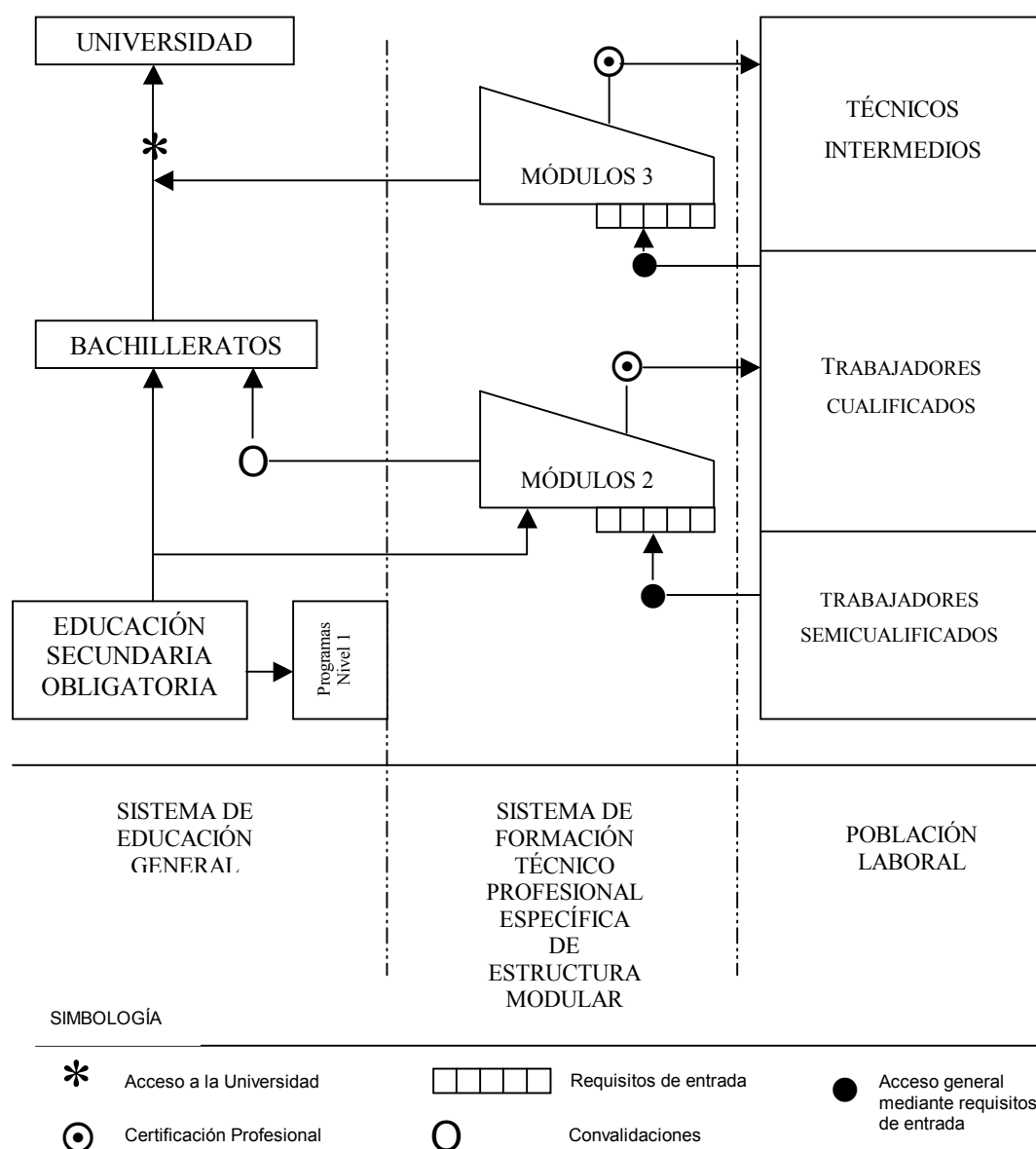
dotándoles de contenidos académicos excesivos y constituyendo, junto con los módulos 3, un sistema paralelo de Formación Profesional en el que se repetirían los defectos del actual, con la consiguiente desvalorización de estos últimos módulos. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988)

Este planteamiento, vigente hasta este momento como ya se ha dicho, no ha convencido por completo a la comunidad educativa, ya que presenta algunos problemas considerables, siendo el primero de ellos el de cerrar en gran medida la vía profesionalizadora a aquellos alumnos que, habiendo realizado estudios profesionales de nivel 2 (en la actualidad *ciclos formativos de grado medio*), no desean volver a los estudios generalistas del Bachillerato —con el empleo excesivo de tiempo y esfuerzos—, pero que ven de esta manera prácticamente cerradas sus posibilidades de mejorar o ampliar su cualificación dentro del mismo campo profesional.

Otros aspectos que el *Proyecto* menciona, pero sin entrar en su desarrollo pormenorizado, son los referentes a la formación del profesorado, al sistema de certificaciones profesionales, la dotación y gestión de los centros, etc. Para concluir, podemos decir que el *Proyecto* pretendía una perfecta conexión entre todos los componentes, propugnando un reparto de funciones entre Administraciones educativas y agentes sociales que hiciera viable el sistema integrado.

Esta intención, con la perspectiva que da el tiempo y el acontecer de los sucesos, se ha desvirtuado en cierta medida, ya que la Educación Profesional de Base se ha reducido tan considerablemente que prácticamente es inexistente, los módulos de nivel 1, que después dieron

lugar a los Programas de Garantía Social, ocupan un lugar casi marginal en el conjunto de la FPE, aunque en estos momentos se considera en la futura Ley de Calidad de la Educación su relanzamiento y, por último, no está aún clara la deseada continuidad vertical del sistema de Formación Profesional Reglada.



Esquema 3. 1. Modelo de Educación técnico- profesional. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1988).

En lo referente a las prácticas profesionales, que son de interés particular en nuestro estudio, los Módulos Experimentales introdujeron novedades con relación a la FP vigente en aquél momento. Las prácticas se empezaron a considerar tan importantes como cualquiera otra materia teórica profesional y se concentraron temporalmente en contra de la distribución característica de la FP II a lo largo de cursos académicos enteros. En el estudio realizado por Álvaro Page (1993), al comparar la experiencia de los módulos profesionales *versus* la FP de 1970 se concluyó que, según la opinión de los alumnos, las prácticas realizadas en los Módulos daban más cabida a la iniciativa de los alumnos, mientras que en las de la FP existía mayor rigidez en las directrices marcadas. Los profesores, por su parte, consideraban las prácticas de la FP más inadecuadas, por defectos de organización, que las de los Módulos Experimentales. Alumnos y profesores discrepaban en la valoración de la importancia de las prácticas: mientras que los profesores mantenían la idea de que los contenidos impartidos en las clases eran de mayor importancia que las prácticas, aún considerando a éstas necesarias, los alumnos eran de la opinión que son imprescindibles y más importantes que las clases. Como se ve, en estos años de transición entre modelos de FP, las prácticas van adquiriendo consideración de su importancia para la formación de los alumnos y se fueron aproximando a lo que pocos años más tarde vino a ser el Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Capítulo 4

LOS ESTUDIOS PROFESIONALES ADMINISTRATIVOS EN LA LGE

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo está dedicado al estudio de las características de los estudios profesionales administrativos durante el periodo inmediatamente anterior a la introducción de la LOGSE, es decir, durante la vigencia de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la implantación definitiva de la nueva Formación Profesional Específica a finales de los años 90.

Las razones para realizar el estudio detallado de esta época son varias. En primer lugar, consideramos innecesario para el objeto de esta tesis remontar más atrás en el tiempo el estudio de esta especialidad profesional, lo que sería adecuado si se tratara únicamente de historiar, pero prescindible en nuestro caso. En segundo lugar porque parece pertinente fijar ésta época como punto de referencia y comparación para llegar a comprender los cambios que la nueva Ley ha introducido en los estudios administrativos. Una tercera razón, no menos importante, es que del contexto generado por LGE, comparado con la nueva normativa emanada de la LOGSE, permite comprender el marco teórico sobre el que se fundamenta el planteamiento de las hipótesis de esta investigación y las variables que forman el sustrato de la parte segunda de la tesis (la Formación en Centros de Trabajo desde las perspectiva de sus

protagonistas).

En este estudio nos referiremos no sólo a las cuestiones netamente curriculares, sino también a los aspectos sociales y laborales que dieron sentido en su momento a este modelo de formación profesional, y en concreto a la especialidad administrativa.

2. EL CAMPO PROFESIONAL ADMINISTRATIVO Y COMERCIAL

Profesionalmente el Campo Administrativo y Comercial se encuadra en el sector de servicios, englobando a los trabajadores de la Administración Pública y a los administrativos y secretarios de entidades privadas, empleados de comercio, agentes de bolsa, de ventas y seguros, cajeros y contables y empleados de correos. Las formas características de acceso a la profesión eran el contrato o la oposición, constituyendo ésta última la forma empleada habitualmente tanto por la Administración Pública como por otras entidades financieras privadas. Ambas modalidades suponían diferentes grados de estabilidad laboral, ya que los puestos de trabajo obtenidos mediante oposición suponían una estabilidad vitalicia, mientras que los obtenidos mediante contrato implicaban mayor inestabilidad.

2.1. Ocupaciones de acceso directo a partir de la escolaridad obligatoria

El título de Graduado Escolar o el Certificado de Escolaridad obtenidos al finalizar la Educación General Básica (EGB) permitían llevar a

cabo una serie de ocupaciones dentro del sector administrativo y comercial sin necesidad de ninguna otra titulación superior. Sin embargo, muchas de estas ocupaciones requerían conocimientos técnicos específicos, como son la mecanografía, la taquigrafía y la contabilidad, que debían adquirirse personalmente o mediante la preparación en centros privados (“*academias*”). Pero los títulos o certificados que de esa manera se pudieran obtener tuvieran ningún reconocimiento oficial, todo lo más la consideración que las empresas les otorgaran en función del prestigio que hubiera alcanzado el centro en donde se obtuvieron.

Estas ocupaciones propias del campo Administrativo y Comercial se definían en el *Nomenclator Nacional de Empleos y Ocupaciones* publicado por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y que se exponen en el Cuadro 4.1:

Título	Descripción
Ascensorista	Empleado mayor de 18 años, encargado de la manipulación de ascensores mecánicos, que transporta e informa a los clientes en grandes almacenes, comercios y oficinas.
Auxiliar	Empleado que, en una Delegación de Patronato de Apuestas, desempeña funciones burocráticas auxiliares o relacionadas con la venta, distribución y recogida de boletos e inspección y vigilancia de los buzones y establecimientos expendedores dependientes de la Delegación. Existen tres categorías: auxiliar de 1ª, 2ª y 3ª.
Auxiliar Administrativo	Empleado con conocimientos generales de índole administrativa que auxilia a los oficiales y jefes en la ejecución de trabajos propios de esta categoría: redacción de correspondencia de trámite, confección de facturas y estados para la liquidación de intereses o impuestos, trabajos de mecanografía. También incluye a taquimecanógrafos sin llegar a la velocidad exigida para los oficiales, con un mínimo de 80 palabras por minuto y traduciéndolas en 6.
Botones	Es el subalterno mayor de 14 años y menor de 20 que realiza funciones semejantes a las señaladas para los ordenanzas.

Cajero	Empleado que realiza el cobro de las ventas al contado, y por cualquier otro sistemas establecido por la empresa. Comprueba y revisa los talones de ventas y cuantas operaciones requiere su cometido.
Cartero	Es el que distribuye la correspondencia a domicilio y en los establecimientos comerciales e industriales, con arreglo a un itinerario regular, después de clasificarla por calles y números.
Clasificador de Correspondencia	Clasifica y despacha la correspondencia con arreglo al lugar de destino y realiza tareas conexas, según que esté empleado en una oficina de correo o en otro establecimiento.
Cobrador	Empleado mayor de 21 años que tiene como ocupación habitual realizar cobros y pagos fuera del establecimiento.
Conserje	Subalterno encargado de distribuir el trabajo de los Ordenanzas y cuidar del ornato y policía de las distintas dependencias.
Corredor de Plaza	Empleado de una sola empresa que de modo habitual realiza las mismas funciones atribuidas al viajante en establecimientos o en Casas particulares de la misma plaza en que radica el establecimiento a cuyo servicio está.
Demostrador	Hace demostraciones de los artículos que se ponen a la venta en los establecimientos al por mayor y al por menor, establecimientos industriales, exposiciones o en domicilios particulares.
Dependiente	Es el empleado encargado de realizar las ventas, con conocimientos prácticos de los artículos que le están confiados, en forma que pueda orientar al público en sus compras; deberá cuidar el recuento de las mercancías para solicitar su reposición en tiempo oportuno y de exhibición en escaparates y vitrinas, poseyendo, además, los conocimientos elementales de cálculo mercantil que sean necesarios para efectuar las ventas. En los grandes establecimientos, por cada cuatro dependientes, habrá un dependiente mayor, designado libremente por la empresa.
Empaquetador	Es el trabajador dedicado a embalar los artículos objeto de venta en detalle, comprobando las mercancías que se envasan o se empaquetan.
Empleado de biblioteca	Lleva los registros de una biblioteca relativos a la adquisición, préstamo y devolución de libros y publicaciones; envía avisos recordatorios cuando los libros no han sido devueltos a tiempo, cobra cantidades de multas; mantiene en orden los catálogos y fichas de la biblioteca; arregla y coloca los libros en los estantes, en el lugar que los corresponde y los saca a petición de los usuarios.
Empleado de servicios de archivo	Clasifica y archiva sistemáticamente cartas, documentos y otras piezas como facturas, recibos, planos, fotografías, etc., según sistema que le haya sido indicado; extrae y entrega la documentación que se le solicita y lleva el control del lugar donde los envía; completa y mantiene al día los índices de los archivos.

Empleado de ventanilla de Correos	Recibe cartas y paquetes postales, vende sellos de correos y realiza otras operaciones propias de una oficina de correo como las transferencias o el depósito de dinero, y el pago de cheques postales o de derechos por permisos o autorizaciones.
Mecanógrafo	Mecanografía cartas, documentos y textos similares a partir de manuscritos o de grabaciones en dictáfono; copia a máquina datos estadísticos, después de determinar el formato de acuerdo con instrucciones recibidas; rellena formularios, impresos de cuentas, facturas, pólizas de seguros u otros documentos, y prepara estenciles. Son necesarios unos conocimientos de máquina y un nivel de velocidad establecido por la empresa contratadora.
Mensajero	Distribuye mensajes, paquetes u otros objetos en las diferentes oficinas de un establecimiento o en otros lugares.
Mozo	Es el que efectúa el transporte de las mercancías, dentro o fuera del establecimiento; hace los paquetes corrientes que no precisan enfardado o embalado y los reparte, o realiza cualesquiera otros trabajos que exijan predominantemente esfuerzo muscular.
Operador de Fotocopiadora, Multicopista o Reproductora de Planos	Está encargado de la obtención de copias de un original de acuerdo con las especificaciones requeridas, teniendo además la función de la limpieza total de la máquina y la puesta a punto para su buen funcionamiento.
Operario de almacén	Se ocupa en la clasificación y empaquetado de los boletos que distribuye el Patronato de Apuestas y demás operaciones relacionadas con este cometido
Ordenanza	Es el empleado, mayor de 18 años con la misión de hacer recados; recoger y entregar la correspondencia, atender los ascensores y otros trabajos de índole análoga, pudiendo tener a su cargo el teléfono y realizar trabajos de oficina rudimentarios tales como franqueo y cierre de correspondencia, copia de cuentas, etc.
Portero	Tiene como misión esencial vigilar las puertas y accesos a los locales e informar al personal sobre las dependencias de inmueble que vigila.
Telefonista	Es aquella persona que tiene por misión estar al cuidado y servicio de una centralita telefónica. Para algunos puestos puede exigirse que la persona esté capacitada para expresarse en uno o más idiomas extranjeros.
Traductor-intérprete	Es la persona que, conociendo idiomas extranjeros, se dedica a la traducción, directa o inversa, de textos y cartas y/o se ocupa de explicar a otros en idiomas que entienden lo dicho en lengua que les es desconocida.
Vendedor ambulante	Vende mercancías en las calles, en vías navegables o de puerta en puerta, valiéndose de diversos vehículos, previa licencia.

Vendedor a domicilio	Trata de conseguir pedidos para un establecimiento comercial, yendo de puerta en puerta, distribuyendo material de publicidad o muestras, anotando los pedidos y remitiéndolos a la oficina del establecimiento.
Vendedor de periódicos	Vende periódicos en la calle o los distribuye a los suscriptores, después de haberlos recogido de la editorial; devuelve al proveedor los periódicos no vendidos y el importe de las ganancias.

Cuadro 4. 1. Ocupaciones de acceso directo a partir de la escolaridad obligatoria en el campo Administrativo-Comercial.¹

2.2. Condiciones generales de trabajo

Las condiciones generales del trabajo administrativo suponen el contacto directo con otras personas, ya sea bajo la dirección de un jefe o superior inmediato en el caso de los trabajadores administrativos o secretarios, o en contacto con el público en los locales comerciales o en ventanillas, variando en ambos casos según la índole de cada ocupación. Estas variaciones quedan reflejadas en el Cuadro 4.3.

En cuanto a los niveles de peligrosidad y riesgos físicos se consideran bajos o muy bajos (Ministerio de Educación, 1980). En general, el trabajo se habría de realizar en ambientes secos y limpios, de condiciones higiénicas, climáticas y ambientales saludables, a temperatura e iluminación normales. Sin embargo, se consideraba que la acumulación de personas en colas y ventanillas podría producir eventualmente estados de tensión e irritabilidad, situación que no debería implicar riesgos acusados para la salud en comparación con otros tipos de actividades. En cuanto a la peligrosidad derivada de los instrumentos de trabajo utilizados también se consideraba baja, excepto en el caso de los repartidores, representantes y

¹ Además del citado *Nomenclator*, estas ocupaciones estaban reflejadas en la Clasificación Uniforme de Ocupaciones (1968), publicada por la OIT.

vendedores ambulantes que han de pasar gran parte del tiempo laboral en algún vehículo de transporte.

En el año 1978 el total de accidentados (Ministerio de Trabajo, 1979) alcanzó la cifra de 465 en el sector de Instituciones Financieras y Seguros, lo que representaba el 2,8 % del total por sectores, considerado muy bajo; y de 1515 en el Sector de Comercio, Restaurantes y Hostelería, según se muestra en el Cuadro 4.2, lo que representaba un porcentaje del 9,2 %, considerado medio-bajo, mucho menor en ambos casos al alcanzado en otros sectores, como en el de la Construcción, que llegaba al 19,9 % del total, o el Agrario, con el 18,9 %. En cuanto a las bajas por enfermedades profesionales, la incidencia es prácticamente nula.

Nº DE ACCIDENTADOS	GRAVES				MORTALES				TOTAL (graves y mortales)
	ACCIDENTES		Enfer- medades profes.	TOTAL graves	ACCIDENTES		Enfer- medades profes.	TOTAL mortales	
	En el trabajo	En itinerario			En el trabajo	En itinerario			
Instituc. Financieras, seguros...	240	174	2	416	26	23	—	49	465 (2,83%)
Comercio, hostelería, etc.	992	459	1	1.382	66	67	—	133	1.515 (9.22%)

Cuadro 4. 2. Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales en base a los partes de baja durante el año 1978. Fuente: Información Estadística año 1978. (Ministerio de Trabajo, 1979).

CONDICIONES DE TRABAJO ADMINISTRATIVO	
Lugar donde se realiza	Las ocupaciones del Campo profesional Administrativo y Comercial se realizan en lugares cerrados en su mayoría, excepto en el caso de los distribuidores, que pasan la mayor parte del tiempo en un vehículo o en la calle. Sin embargo, los locales varían dependiendo del tipo de función que se ejerza.
Ambiente y relaciones humanas	Generalmente, el empleado del Campo Administrativo y Comercial suelen trabajar en contacto directo con otras personas, existiendo dos tipos de relación: el trabajo administrativo y de secretariado bajo la dirección de un jefe o superior inmediato, y el trabajo en contacto con el público en locales comerciales de diversa índole o a través de ventanillas. En ambos casos el nivel de contacto humano varía según la índole de cada ocupación.
Niveles de peligrosidad y riesgo físico	El trabajo suele llevarse a cabo en interiores limpios y secos, de condiciones higiénicas, climáticas y ambientales saludables, a temperaturas e iluminación normales. La acumulación de personas en colas y ventanillas, a lo sumo, puede producir un estado de tensión en temperamentos excitables; sin embargo, en general esto no ocurre a niveles acusados por la salud en mayor grado que otro tipo de ocupación.

Cuadro 4. 3. Condiciones generales de trabajo del Campo Administrativo y Comercial.

En lo relativo a los instrumentos de trabajo al uso, se consideraba que ninguno de ellos representaba un nivel de peligrosidad digno de consideración, exceptuando el uso de vehículos de transporte cuando esto fuera imprescindible, como es el caso mencionado de los repartidores, los representantes y los vendedores ambulantes.

2.3. Condiciones personales

Para el ejercicio de la profesión administrativa se consideraban una serie de condiciones personales de tipo intelectual, de personalidad, de intereses profesionales y fisiológicas que variaban según el tipo de ocupación concreta. Las características generales de estas condiciones se resumen en los epígrafes siguientes.

2.3.1. Condiciones intelectuales

Se requería una inteligencia general media y buena inteligencia

práctica que había de ser acompañada de determinadas aptitudes diferenciales para cada ocupación. La capacidad de razonamiento verbal debía ser alta para los traductores, intérpretes y representantes, y en el caso de los vendedores debía ir acompañada de fluidez verbal y capacidad de persuasión.

La memoria era también un requisito para retener órdenes y datos, así como la memoria visual para recordar espacios y fisonomías en el caso de secretarios, bibliotecarios y archiveros. El razonamiento numérico se destacaba en el caso de los contables.

2.3.2. Condiciones de personalidad

Se consideraba que el sector administrativo y comercial requería una orientación general de la personalidad hacia la conservación y el orden. Según las diversas ocupaciones concretas se estimaban las siguientes características:

- Secretarios: agradables en el trato, capacidad de colaboración, discreción y reserva, sentido del deber; estabilidad emocional, buena organización y orden.
- Cajeros y cobradores: serenidad, reserva, responsabilidad, acentuada rectitud y honradez.
- Bibliotecarios y archiveros: reserva y actividad; organización y orden.
- Vendedores, dependientes y empleados de ventanilla: trato agradable, estabilidad emocional, rectitud y honradez.

2.3.3. Intereses profesionales

En razón de los inventarios de intereses profesionales, la actitud personal debía inclinarse hacia las *cosas* para los puestos de secretaria, biblioteca, gestión y administración, y hacia las *personas* en los casos de las ocupaciones de cara al público, tanto en el campo de la administración como del comercio.

En la categoría de intereses *administrativos* que suelen incluir los inventarios de intereses profesionales, éstos debían ser altos para cualquiera de las ocupaciones de este campo, debiendo destacar los intereses *persuasivos* en ciertos empleos del sector comercial.

2.3.4. Características fisiológicas

Se requería buena presencia física en el caso de las ocupaciones de cara al público y resistencia a la fatiga en los casos en los era necesario permanecer de pies un largo tiempo.

3. RÉGIMEN ACADÉMICO DEL CAMPO ADMINISTRATIVO Y COMERCIAL

La Rama Administrativa y Comercial comprendía una gama amplia de actividades: atención e información a visitantes; teléfonos (avisos y llamadas), actividades mecanográficas, análisis, registro y redacción de correspondencia, recepción y clasificación de documentos, archivos, extensión de recibos y cobros de facturas, etc.

Debido a la gran extensión de posibles actividades propias, se distinguían dos niveles profesionales, uno de carácter técnico y de dirección y otro que se hacía corresponder con la práctica de las ventas. En consecuencia, en la Rama Administrativa y Comercial se distinguían cinco bloques de ocupaciones:

1. Taquimecanógrafos, mecanógrafos, secretarios y teletipistas.
2. Empleados de contabilidad, cajeros y taquilleros.
3. Operadores de máquinas facturadoras, contables y de tratamiento automático de datos.
4. Empleados de los servicios administrativos (de personal, archivos y bibliotecas, etc.)
5. Recepcionistas, empleados de información y de agencia de viajes.

3.1. Requisitos de acceso

Para acceder a los estudios profesionales del Campo Administrativo y Comercial no se estimaban otros distintos a los comunes para la FP reglada en general. Para poder cursar estudios de Primer Grado y adquirir el Título de Técnico Auxiliar, que a efectos de acceso a empleos públicos o privados académicamente se consideraba equivalente al de Graduado Escolar o al Bachiller Elemental existente antes de la LGE, se debían cumplir al menos uno de los siguientes requisitos que, como se verá, no eran en exceso exigentes:

- Graduado Escolar.
- Certificado de Escolaridad.
- Ser mayor de 18 años con dos o más años de experiencia laboral

dentro de la especialidad correspondiente a la actividad. Según Orden Ministerial de 8 de marzo de 1977, BOE 21-III-1977, se establecieron pruebas a las que podían acceder estos casos después de acreditar una actividad laboral aceptable. Las normas sobre esta justificación laboral se explicitaban en la Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 5 de agosto de 1977, BOE de 27-VIII-1977. A estas pruebas podían concurrir los mayores de dieciocho años no escolarizados en régimen ordinario en los que se diera alguna de las siguientes circunstancias:

- Estar en posesión de un diploma homologado por el MEC, según decreto 707/1976, de 5 de marzo.
- Estar en posesión del Certificado de Escolaridad de FP I y acreditar un año de actividad laboral o tener superadas todas las disciplinas de algunas de las Áreas de Conocimientos de ambos cursos.
- Acreditar haberse presentado con anterioridad a las pruebas de madurez para el título de Oficialía Industrial.
- Estar en posesión de los títulos de Bachiller Elemental, Certificado de Estudios Primarios o Graduado Escolar y acreditar un año de actividad laboral (hasta el curso 1979-80)
- Bachilleres Elementales (sólo hasta el curso 1979-80).
- Certificado de Estudios Primarios (sólo hasta el curso 1979-80).
- Ser mayores de 14 años, sin ninguna de las titulaciones mencionadas, que siguieran un curso preparatorio de adaptación.

Para acceder a los estudios de Segundo Grado y obtener el Título de Técnico Especialista, equivalente al de Bachiller Superior, según Orden de 1 de agosto de 1978, BOE de 15-9-78, se habían de cumplir al menos uno de los requisitos siguientes:

- Título de Bachiller (BUP) o Bachiller Superior.
- Título de Técnico Auxiliar (FP 1). Para el acceso al régimen general se había de superar un curso complementario que podía ser dispensado acreditando suficiente madurez profesional a través de certificados de trabajo.

3.2. Centros en los que se impartían estas enseñanzas

Las enseñanzas de FP I se impartían en los siguientes tipos de centros (Ministerio de Educación y Ciencia, 1977):

- Institutos Politécnicos Nacionales.
- Centros de Formación Profesional de Primer Grado, estatales y no estatales autorizados.
- Secciones de Formación Profesional en otros centros docentes.

Las enseñanzas de FP II se impartían en los siguientes tipos de centros:

- Institutos Politécnicos Nacionales.
- Escuelas de Formación Profesional de Segundo Grado estatales y no estatales autorizadas.
- Institutos Nacionales de Enseñanzas Integradas (antiguas Universidades Laborales).

3.3. Especialidades del Campo Administrativo y Comercial

Las especialidades de la Rama Administrativa y Comercial que se

establecían en la LGE eran tres: Administrativa, Comercial y Secretariado, desglosándose según los grados en las siguientes:

- Administrativa (titulaciones de FP I y FP II)
- Secretariado de Dirección (titulación de FP II)
- Secretariado (titulaciones de FP I, FP II o conocimientos prácticos de la profesión)
- Comercio (titulación de FP I o conocimientos prácticos)
- Comercio exterior y transportes (titulación de FP II)
- Contabilidad (titulación de FP I, FP II o conocimientos prácticos)
- Informática (titulación de FP II y Escuela Especial)

3.4. Planes de estudio

3.4.1. Planes de estudio de FP 1. Rama Administrativa y Comercial

El ciclo de enseñanzas de FP I tenía una duración de dos años. Las asignaturas se agrupaban en tres áreas de conocimiento: Área Formativa Común, con materias como Lengua Española, Idioma Moderno, Formación Humanística, Formación religiosa o Ética Moral y Educación Física y Deportiva; área de Ciencias Aplicadas, que incluía Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Física y Química, y el Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos, con las materias propias de la profesión.. Los estudios podían seguirse en horario de mañana y, para aquellos que acreditaran estar trabajando, también se organizaban clases nocturnas en la mayoría de los centros, con las modificaciones horarias pertinentes. También existía un régimen especial de enseñanza en horario nocturno para aquellos alumnos que, reuniendo las condiciones necesarias para acceder a la Formación Profesional, tuvieran cumplidos los 18 años o se encontraran desempeñando

un puesto de trabajo. En estos casos, los centros que impartían el régimen especial mencionado acomodaban sus horarios y planes de estudio a veinte horas semanales, a razón de cinco unidades didácticas diarias cuya duración no podía ser inferior a cuarenta y cinco minutos.

En los Cuadros 4.4 a 4.7 se indican las distribuciones horarias generales semanales del Primer Grado de Formación Profesional por Áreas y materias en los regímenes diurno y nocturno. Como se observa, las diferencias entre uno y otro régimen son pequeñas, existiendo sobre todo en el Área Formativa Común, concretamente en el horario de Formación Humanística, que de las tres horas reservadas en el régimen diurno se pasa a 2 horas en el nocturno, desapareciendo aquí la Formación Religiosa o Ética Moral² y la Educación Física y Deportiva. Posteriormente, se reservó una hora semanal al conocimiento del Ordenamiento Constitucional dentro de la asignatura de Formación Humanística, y de igual manera en el régimen nocturno se reservó una de cada cuatro clases de Formación Humanística para la Formación Religiosa o Ética Moral.

² La asignatura de Formación Religiosa no tenía carácter obligatorio, por lo que los alumnos que lo desearan podían optar por la Asignatura de Ética Moral.

F.P. 1. RÉGIMEN DIURNO ³		
Área Formativa Común		
	Primer curso	Segundo curso
Lengua Española	2	2
Idioma Moderno	1	2
Formación Humanística	3	3
Formación Religiosa o Ética Moral	2	1
Educación Física y Deportiva	3	3
Total por Área	11	11
Área de Ciencias Aplicadas		
	Primer curso	Segundo curso
Matemáticas	2	La distribución del horario depende de la especialidad
Física y Química	2	
Ciencias de la Naturaleza	1	
Total por Área	5	
Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos		
	Primer curso	Segundo curso
Técnicas de Expresión Gráfica y de Comunicación	3	La distribución del horario depende de la especialidad
Tecnología	3	
Prácticas	9	
Total por Área	15	

Cuadro 4. 4. FP 1. Distribución horaria semanal. Régimen diurno. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

Si bien las asignaturas del Área Formativa Común eran iguales para todas las especialidades tanto en el Primero como en el Segundo cursos, no ocurre lo mismo en las otras dos áreas, cuyos planes de estudios varían de una especialidad a otra en el Segundo curso. Como se ve en el Cuadro 4.5 en el Segundo curso se contemplaba una reducción de horas lectivas en el Área de Ciencias Aplicadas, en beneficio del Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos.

³ B.O.E., 18-IV-1974.

RAMA ADMINISTRATIVA Y COMERCIAL				
Área de Ciencias Aplicadas				
	Primer curso	Segundo curso		
	Común	Admin.	Secret.	Comerc.
Matemáticas	2	2	2	3
Física y Química	2	—	—	—
Ciencias de la Naturaleza	1	—	—	2
Total por Área	5	2	2	5
Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos				
	Primer curso	Segundo curso		
	Común	Admin.	Secret.	Comerc.
Técnicas de Expresión Gráfica y de Comunicación	3	2	2	2
Tecnología	3	7	7	4
Prácticas	9	9	9	9
Total por Área	15	18	18	15
Total	20	20	20	20

Cuadro 4. 5. Distribución horaria semanal de FP 1, Rama Administrativa y Comercial, por especialidades. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

Entre los contenidos más representativos dentro del Área de conocimientos Técnicos y Prácticos se encontraban los siguientes:

- Primer curso: Tecnología, que comprendía materias como Cálculo Mercantil, contabilidad Básica y Contabilidad Operativa; Prácticas, con dos materias, Prácticas de Oficina y Mecnografía. Todas estas materias eran comunes a las tres especialidades.
- Segundo curso: Las asignaturas variaban según las especialidades. Algunas de las materias más representativas eran las que se exponen a continuación, si bien en el Cuadro 4.6 se indica en detalle su pertenencia a las distintas especialidades. La Tecnología incluía Cálculo Mercantil, Contabilidad e Informática. Las Prácticas se desglosaban en Prácticas de Oficina, Mecnografía y Taquigrafía. Otras materias eran Derecho Empresarial, Estadística, Contabilidad y Mecanización Contable, Técnicas de Comunicación y Elementos de Economía, entre otras.

ASIGNATURAS DE TECNOLOGÍA Y PRÁCTICAS		
Primer curso Común a las tres especialidades		
Cálculo mercantil Contabilidad básica Contabilidad operativa Mecanografía Prácticas de oficina		
Segundo Curso Especialidades		
Administrativa	Secretariado	Comercial
Cálculo mercantil	Cálculo mercantil	Cálculo mercantil
Estadística	Estadística	Estadística
Contabilidad y mecanización contable	Taquigrafía y estenotipia	Organización administrativa y comercial
Técnicas de comunicación	Técnicas de comunicación	Técnicas de venta
Informática	Informática	Estructuras comerciales
Elementos de economía	Relaciones públicas	Mercadotecnia
Derecho empresarial	Derecho empresarial	Psicología de la venta
Prácticas de oficina	Prácticas de oficina	Compras y almacenes
Mecanografía	Mecanografía	—

Cuadro 4. 6. FP 1. Rama Administrativa y Comercial. Asignaturas de Tecnología y Prácticas según especialidades. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

F.P. 1. RÉGIMEN NOCTURNO ⁴		
Área Formativa Común		
	Primer curso	Segundo curso
Lengua Española	2	2
Idioma Moderno	1	2
Formación Humanística	2	2
Total por Área	5	6
Área de Ciencias Aplicadas		
	Primer curso	Segundo curso
Matemáticas	2	2
Física y Química	2	2
Ciencias de la Naturaleza	1	1
Total por Área	5	5
Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos		
	Primer curso	Segundo curso
Técnicas de Expresión Gráfica y de Comunicación	3	3
Tecnología	3	3
Prácticas	9	8
Total por Área	15	14
Curso de Enseñanzas Complementarias		
Lengua Española	4	
Idioma Extranjero	4	
Formación Humanística	4	
Matemáticas	5	
Física y Química	5	
Ciencias de la Naturaleza	3	
Total	25	

Cuadro 4. 7. FP 1. Distribución horaria semanal. Régimen nocturno. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

3.4.2. Planes de estudio de FP II. Rama Administrativa y Comercial

Estas enseñanzas se impartieron en dos modalidades: Régimen General, en horarios diurno y nocturno, con una duración de dos años, y Régimen de Enseñanzas Especializadas, con una duración de tres años. Las especialidades que se ofrecían en cada uno de estos regímenes son las que se exponen en el Cuadro 4.8. En la década de los ochenta se pusieron en práctica otras especialidades con carácter experimental, con el propósito de

⁴ Orden de 1 de agosto de 1978 (B.O.E. de 15-IX-1978).

completar la oferta educativa institucional con nuevas profesiones como Relaciones Públicas, Marketing o Administración de Fincas, entre otras.

FP II ADMINISTRATIVA Y COMERCIAL	ESPECIALIDADES	OTRAS ESPECIALIDADES EXPERIMENTALES
Régimen General	Comercio Exterior y Transportes	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de Empresas • Azafata de Congresos y Exposiciones • Informática de Empresas • Marketing • Publicidad • Relaciones Públicas • Secretaria Bilingüe de Dirección • Secretario Ejecutivo de Dirección • Servicios a bordo de Aviación Comercial • Servicios de tierra de Aviación Comercial
Régimen de Enseñanzas Especializadas	<ul style="list-style-type: none"> • Administrativa • Informática de Gestión • Secretariado 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de Fincas • Administrativa • Almacenes • Comercial • Contabilidad • Entidades de Ahorro • Informática Empresarial • Programador de Aplicación de Gestión • Programador de Gestión Administrativa • Relaciones Públicas

Cuadro 4. 8. Especialidades de FP II, Rama Administrativa y Comercial. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

3.4.2.1. Régimen General

Se ofrecía una sola especialidad, la denominada Comercio Exterior y Transportes. Las asignaturas se agrupaban en tres áreas de conocimientos, las asignaturas del Área Formativa Común y las del Área de Organización de la Empresa eran iguales para todas las ramas y especialidades, con pequeñas variaciones propias de cada campo profesional, mientras que en el Área de Conocimientos Tecnológicos y Prácticos el plan de estudios variaba notablemente de unas especialidades a otras. En los Cuadros 4.9 y 4.10 se expone la distribución horaria general de la FP II y en Cuadro 4.11 las materias propias de la especialidad.

FP II. RÉGIMEN GENERAL Distribución horaria semanal en régimen diurno ⁵		
	Primer curso	Segundo curso
Área Formativa Común		
• Idioma moderno	3	3
• Formación religiosa y Ética moral	1	1
• Educación Físico Deportiva	1	2
Total por Área	5	6
Área de Formación Empresarial		
• Organización empresarial económica y administrativa	1	1
• Seguridad e higiene en el trabajo	1	1
• Legislación	—	1
Total por Área	2	3
Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos		
• Tecnología	5	5
• Prácticas	12	9
• Expresión Gráfica	5	5
Total por Área	22	19

Cuadro 4. 9. FP II. Régimen general (Diurno). Distribución horaria semanal. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

FP II. RÉGIMEN GENERAL Distribución horaria semanal en régimen nocturno ⁶		
	Primer curso	Segundo curso
• Idioma moderno	2	3
• Tecnología	5	5
• Prácticas	12	9
• Expresión gráfica	4	5
• Organización empresarial	1	1
• Seguridad e higiene	1	1
• Legislación	—	1
Total	25	25

Cuadro 4. 10. FP II. Régimen general (Nocturno). Distribución horaria semanal. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

⁵ B.O.E. 30-X-1975 y rectificación de horarios en B.O.E. 29-XI-1975.

COMERCIO EXTERIOR Y TRANSPORTES		
ÁREA DE CONOCIMIENTOS TÉCNICOS Y PRÁCTICOS		
Asignaturas	Materias	
	Primer curso	Segundo curso
Tecnología	<ul style="list-style-type: none">• Estructura económica de España• Cálculo mercantil• Contabilidad general• Arancel de aduanas• Ordenanza de aduanas	<ul style="list-style-type: none">• Estructura económica internacional• Contabilidad de empresas• Transportes por carretera, ferroviarios, aéreos y marítimos• Arancel de aduanas• Legislación sobre el comercio exterior
Prácticas	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas de mecanografía• Sistemas de clasificación y archivo• Correspondencia	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas de mecanografía• Mecanización contable

Cuadro 4. 11. Comercio Exterior y Transportes. Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos. Materias que comprende. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

3.4.2.2. Régimen de Enseñanzas Especializadas

Como se indicó anteriormente existían tres especialidades, Administrativa, Informática de Gestión y Secretariado. Los estudios se agrupaban en dos áreas de conocimientos, el Área de Formación Básica y el Área de Ampliación de Conocimientos. En los Cuadros 4.12 y 4.13 se exponen las distribuciones horarias generales de la FP II para los regímenes diurno y nocturno.

⁶ Orden de 1 de agosto de 1978. B.O.E. 15-IX-1978.

FP II. RÉGIMEN DE ENSEÑANZAS ESPECIALIZADAS Distribución horaria semanal en régimen diurno ⁷			
	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
Área de Formación Básica			
Lengua Española	2	2	1
Idioma moderno	2	2	2
Formación Humanística	—	2	2
Formación religiosa, Ética y Moral	1	1	1
Educación Físico Deportiva	1	1	1
Matemáticas	3	2	2
Física y Química	3	2	—
Ciencias de la Naturaleza	—	—	3
Total por Área	12	12	12
Área de Ampliación de Conocimientos			
Prácticas	9	9	8
Tecnología	4	4	3
Expresión gráfica	3	3	3
Organización empresarial económica y administrativa	—	—	1
Seguridad e higiene en el trabajo	1	—	1
Legislación	—	—	1
Total por Área	17	16	17

Cuadro 4. 12. FP II. Régimen de Enseñanzas Especializadas (Diurno). Distribución horaria semanal. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

FP II. RÉGIMEN DE ENSEÑANZAS ESPECIALIZADAS Distribución horaria semanal en régimen nocturno ⁸			
	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
Lengua Española	2	2	1
Idioma moderno	2	1	2
Formación Humanística	—	2	2
Matemáticas	3	2	2
Física y Química	3	2	—
Ciencias de la Naturaleza	—	—	3
Tecnología	3	2	3
Prácticas	8	8	6
Expresión gráfica	3	3	3
Organización empresarial	—	—	1
Seguridad e higiene	1	—	1
Legislación	—	—	1
Total	25	21	25

Cuadro 4. 13. FP II. Régimen de Enseñanzas Especializadas (Nocturno). Distribución horaria semanal. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

⁷ B.O.E. 30-X-1975 y rectificación de horarios en B.O.E. 29-XI-1975.

Los cuadros siguientes ofrecen las distribuciones horarias semanales de las tres especialidades. Es conveniente hacer notar aquí que el segundo curso de cada especialidad ofrecía una doble posibilidad, según la procedencia académica del alumno. Aquellos que procedían de la FP I debían cursar materias generales, tales como Matemáticas, Lengua Española o Física y Química, ya que a la conclusión de los estudios de la FP II éstos se convalidaban con los del BUP, debiendo por tanto haber adquirido los conocimientos propios de este nivel educativo además de los estrictamente profesionales.

Por el contrario, los alumnos que provenían del BUP no debían cursar las materias de contenido general que ya hubieran superado, pero sí debían cursar algunas materias de carácter técnico relacionadas con la profesión para llegar a adquirir el nivel suficiente que les permitiera el aprovechamiento de los estudios profesionales ⁹.

⁸ Orden de 1 de agosto de 1978. B.O.E. 15-IX-1978.

⁹ B.O.E. 31-X-1975.

A) Especialidad: Administrativa

ESPECIALIDAD: ADMINISTRATIVA				
DISTRIBUCIÓN HORARIA SEMANAL. RÉGIMEN DIURNO				
	FORMACIÓN BÁSICA		AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS	
Primer curso	Común para todas las especialidades		Mecanografía	3
			Prácticas Administrativas	3
			Técnicas de Comunicación	2
			Organización del Trabajo	2
Segundo curso	Educación deportiva Formación Cív. – Soc. y Política Formación Religiosa Idioma moderno Desde FP 1: Lengua Española Matemáticas Formación Humanística Desde el Bachillerato: Introducción a la Contabilidad Mecanografía Organización del Trabajo	1	Economía	3
		1	Derecho Civil y Mercantil	3
		1	Estadística	2
		3	Matemáticas Comerciales	2
			Contabilidad General	3
			Prácticas Administrativas	3
		3		
		2		
		3		
		3		
		3		
		2		
Tercer curso	Educación Físico – Deportiva Formación Cív. – Soc. y Política Formación Religiosa Idioma Moderno	1	Organización Técnica y	
		1	Administración Empresarial	3
		1	Derecho Laboral y Fiscal	3
		3	Informática	2
			Matemática Financiera	3
			Contabilidad de Empresas	3
			Recursos materiales y Técnicas de Producción	3
			Prácticas Administrativas	3

Cuadro 4. 14. Especialidad: Administrativa. Distribución horaria semanal. Régimen diurno.

ESPECIALIDAD: ADMINISTRATIVA DISTRIBUCIÓN HORARIA SEMANAL. RÉGIMEN NOCTURNO ¹⁰				
	FORMACIÓN BÁSICA		AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS	
Primer curso	Idioma moderno	2	Mecanografía	3
	Lengua Española	3	Prácticas Administrativas	3
	Formación Humanística	2	Técnicas de Comunicación	2
	Matemáticas	3	Organización del Trabajo	2
	Física y Química	3		
	Ciencias de la Naturaleza	2		
Segundo curso	Desde FP 1:			
	Idioma moderno	3	Economía	2
	Lengua Española	3	Derecho Civil y Mercantil	3
	Matemáticas	2	Estadística	2
	Formación Humanística	3	Matemáticas Comerciales	2
			Contabilidad General	2
			Prácticas Administrativas	3
	Desde el Bachillerato:		Economía	2
	Introducción a la Contabilidad	3	Derecho Civil y Mercantil	2
	Mecanografía	3	Estadística	2
	Organización del Trabajo	2	Matemáticas Comerciales	2
			Contabilidad General	2
			Prácticas Administrativas	2
Tercer curso	Idioma Moderno	3	Organización Técnica y Administración Empresarial	3
			Derecho Laboral y Fiscal	3
			Informática	2
			Matemática Financiera	3
			Contabilidad de Empresas	4
			Recursos materiales y Técnicas de Producción	2
			Prácticas Administrativas	5

Cuadro 4. 15. Especialidad: Administrativa. Distribución horaria semanal. Régimen nocturno.

Bisquerra (1990), en el volumen 1 de *Estudios y Profesiones*, enumera los contenidos de las asignaturas principales del Área de Ampliación de Conocimientos:

- a) Primer curso: Tecnología (Trabajos mecanográficos relacionados con el resto de las disciplinas); Técnicas de Comunicación (Redacción comercial, según las comunicaciones internas y externas

¹⁰ B.O.E. 15-IX-1978

de las empresas en los distintos sectores; Relaciones y comunicaciones internacionales: importación y exportación); Prácticas (Marketing; Proyectos; Pólizas).

- b) Segundo curso: Tecnología (Aprendizaje y práctica de mecanografía hasta conseguir un mínimo de 120 pulsaciones por minuto); Prácticas (Mecanización contable; Sistemas de Clasificación y archivo; Documentación: confección, interpretación y toma de datos).
- c) Tercer curso: Tecnología (Técnicas de descentralización y centralismo, Organización empresarial: Grupos); Prácticas (Análisis, Síntesis, Desarrollo del proceso elegido).

B) Especialidad: Secretariado

ESPECIALIDAD: SECRETARIADO DISTRIBUCIÓN HORARIA SEMANAL. RÉGIMEN DIURNO ¹¹				
	FORMACIÓN BÁSICA		AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS	
Primer curso	Común para todas las especialidades		Mecanografía	3
			Prácticas Administrativas	3
			Técnicas de Comunicación	2
			Organización del Trabajo	2
Segundo curso	Educación deportiva Formación Cív. – Soc. y Política Formación Religiosa Idioma moderno Desde FP 1: Lengua Española Matemáticas Formación Humanística Desde el Bachillerato: Taquigrafía o Estenotipia Mecanografía Técnicas de Comunicación	1	Economía	3
		1	Derecho Civil y Mercantil	3
		1	Estadística	2
		3	Matemáticas Comerciales	2
			Contabilidad General	3
			Prácticas Administrativas	3
		2		
		3		
		3		
		3		
		3		
		2		
Tercer curso	Educación Físico – Deportiva Formación Cív. – Soc. y Política Formación Religiosa Idioma Moderno	1	Organización Técnica y	
		1	Administración Empresarial	3
		1	Derecho Laboral y Fiscal	3
		3	Técnicas de Secretariado	4
			Taquigrafía o Estenotipia	4
			Mecanografía	3
			Prácticas Administrativas	3

Cuadro 4. 16. Especialidad: Secretariado. Distribución horaria semanal. Régimen diurno.
Fuente: Ministerio de Educación (1980).

¹¹ B.O.E. 31-X-1975.

ESPECIALIDAD: SECRETARIADO				
DISTRIBUCIÓN HORARIA SEMANAL. RÉGIMEN NOCTURNO ¹²				
	FORMACIÓN BÁSICA		AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS	
Primer curso	Idioma moderno Lengua Española Formación Humanística Matemáticas Física y Química Ciencias de la Naturaleza	4 3 2 3 3 2	Mecanografía Taquigrafía Técnicas de Comunicación	3 3 2
Segundo curso	Desde FP 1: Idioma moderno Lengua Española Matemáticas Formación Humanística	3 2 3 3	Economía Derecho Civil y Mercantil Estadística Matemáticas Comerciales Contabilidad General Prácticas Administrativas	2 3 2 2 2 3
	Desde el Bachillerato: Idioma moderno Taquigrafía o Estenotipia Mecanografía Técnicas de Comunicación	3 3 3 2	Economía Derecho Civil y Mercantil Estadística Matemáticas Comerciales Contabilidad General Prácticas Administrativas	2 3 2 2 2 2
Tercer curso	Idioma Moderno	3	Organización Técnica y Administración Empresarial Derecho Laboral y Fiscal Técnicas de Secretariado Taquigrafía y Estenotipia Mecanografía Prácticas Administrativas	3 2 3 4 5 5

Cuadro 4. 17. Especialidad: Secretariado. Distribución horaria semanal. Régimen nocturno.
Fuente: Ministerio de Educación (1980).

Tomados de Bisquerra (1990), citamos los contenidos de las asignaturas principales del Área de Ampliación de Conocimientos:

a) Primer curso: Mecanografía, Taquigrafía, Técnicas de Comunicación, Idioma Moderno.

b) Segundo curso: Tecnología (Aprendizaje y práctica de Mecanografía

¹² B.O.E. 15-IX-1978

hasta conseguir un nivel mínimo de 120 pulsaciones por minuto, Taquigrafía; Estenotipia), Técnicas de Comunicación (la carta comercial, la carta circular; la instancia), Prácticas Administrativas (Mecanización contable, Sistemas de clasificación y archivos, Documentación).

- c) Tercer curso: Organización, Técnica y Administración de Empresas (El control, la comunicación, Técnicas operativas), Técnicas de Secretariado (Agenda, Viajes, itinerarios y estancias, Relaciones Secretario – Jefe), Prácticas Administrativas (Análisis de las operaciones y su problemática, Síntesis y selección del proceso o procesos más idóneos, Desarrollo del proceso elegido).

C) Especialidad: Informática de Gestión

ESPECIALIDAD: INFORMÁTICA DE GESTIÓN DISTRIBUCIÓN HORARIA SEMANAL. RÉGIMEN DIURNO ¹³				
	FORMACIÓN BÁSICA		AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS	
Primer curso	Educación físico Deportiva	1(2)	Informática Básica	3
	Formación Religiosa	1	Metodología de la Programación	4
	Idioma Moderno	2	Estructura de la Información	3
	Lengua Española	3		
	Formación Humanística	2		
	Matemáticas	4		
	Física y Química	3		
	Ciencias de la Naturaleza	3		
Segundo curso	Educación Físico Deportiva	1	Org. y Admin. de Empresas	3
	Formación Religiosa	1	Sistemas Opvos. y Compiladores	2
	Idioma moderno	3	Matemáticas Especiales	3
	Desde FP 1:		Programación COBOL	5
	Lengua Española	3	Lenguajes ensambladores	3
	Matemáticas	2		
	Formación Humanística	3		
	Desde el Bachillerato:			
	Informática Básica	3		
	Metodología de la Programación	4		
	Estructura de la Información	3		
Tercer curso	Educación Físico – Deportiva	1(2)	Arquitectura de Ordenadores	2
	Formación Religiosa	1	Programas generadores de Informes	
	Idioma Moderno	3	R.P.G.	2
			Teleinformática Y Lenguajes conversacionales	3
			Matemáticas Comerciales y Estadística	3
			Organización de los Servicios Informáticos	3
			Contabilidad y Costos	2
			Prácticas	9

Cuadro 4. 18. Especialidad: Informática de Gestión. Distribución horaria semanal. Régimen diurno. Fuente: Ministerio de Educación (1980).

Los contenidos de las asignaturas principales del Área de Ampliación de Conocimientos son los siguientes:

- a) Primer curso: Informática Básica (Ficheros y registros, Impresoras, Programas de control), Metodología de la Programación (Tablas de Decisión, Técnicas de clasificación e intercalación, Programación modular), Estructura de la Información (Discos magnéticos, Arborescencias, Auxiliares).

- b) Segundo curso: Organización y Administración de Empresas (Elaboración de presupuestos, Modelos de dirección, Programas traductores), Sistemas Operativos y Compiladores (Logical interno, Logical externo, Memoria real), Matemáticas especiales (Teoría de conjuntos, Teoría de errores, Control de stocks), Programación COBOL (Estructura del COBOL, Clasificación de ficheros, Subprogramación), Lenguajes ensambladores (Operandos, Direcccionamiento, Código de operación).

- c) Tercer curso: Arquitectura de Ordenadores (Unidades de control, Ciclo de máquina, Circuitos de visualización), Programas Generadores de Informes R.P.G. (Lenguaje R.P.G., Cálculo de sumas, Decisiones y alternativas), Teleinformática y Lenguajes Conversacionales (Nociones de Teoría de Colas, Detección de errores, Tipos de líneas), Matemática Comerciales y Estadística (Correlación, Muestro estadístico, Series estadísticas), Organización de los Servicios Informáticos (Estructura básica, Organigramas alternativos, Comprobación y corrección), Contabilidad y Costos (Registro dinámico, Diario, Organización contable).

¹³ B.O.E. 31-X-1975.

3.5. Las prácticas en alternancia en la Formación Profesional

La planificación de la Formación Profesional dispuesta en la LGE preveía prácticas en empresas para los alumnos de FP II, aunque no para los alumnos de FP I, y aún así éstas con carácter voluntario. Esta es una de las más señaladas diferencias de aquel modelo en relación con el actual, en el que las prácticas en centros de trabajo son consideradas esenciales para la consecución de las competencias profesionales y en consecuencia para la obtención del Título profesional, por lo que son obligatorias y calificables. Dado que esta investigación se centra en las prácticas profesionales que realizan los alumnos de la Familia Profesional Administración, nos parece de interés detenernos en el estudio de las características principales del anterior modelo de prácticas en alternancia, ya que esto nos permitirá comprender mejor las diferencias existentes con el modelo actual. Sobre esta modalidad de prácticas y su problemática específica es de interés la investigación realizada por Zabalza (1991), que analiza su desarrollo durante el curso académico 1988-89 en la Comunidad Gallega, centrándose en la cuestión del escaso seguimiento de las experiencias e iniciativas que los centros educativos realizaban. La mencionada investigación venía a cubrir la falta de una revisión, reflexión y evaluación de los pasos dados y de la experiencia adquirida. Esta situación de relativa descoordinación no era, según nuestra propia experiencia, privativa de la Comunidad a la que se refería el citado estudio, sino más bien generalizada en todas partes.

3.5.1. Organización general

Las prácticas tuvieron lugar en régimen de prácticas en alternancia, es decir, actividades no laborales que los alumnos podían realizar mediante

un convenio de colaboración suscrito entre la escuela y la empresa. El modelo de alternancia se planteó como una vía de colaboración entre escuela y empresa para complementar tanto la formación técnica de los jóvenes como su formación social, siendo también un objetivo importante tratar de romper el aislamiento de los centros educativos en relación con el mundo productivo (Pineda, 1995b). No tenían carácter contractual ni laboral ni, por supuesto, retribuable. Su misión era completar la formación teórica y técnica recibida en los centros educativos. Por tanto, el alumno recibía una doble formación simultánea, teórica en el centro educativo y práctica en la empresa, debiendo generalmente asistir por las mañanas a las clases y realizar las prácticas por la tarde, salvo en casos excepcionales.

La duración de las prácticas era de tres meses como mínimo, si bien se consideraba la posibilidad de prórrogas hasta un máximo de estancia en la misma empresa de un año. Durante el período de prácticas el alumno invertía en la empresa un máximo de cuatro horas diarias y veinte horas semanales.

El seguimiento de esta modalidad de prácticas se realizaba mediante el llamado “cuaderno azul” que el centro educativo proporcionaba al alumno en prácticas quién, además, debía tramitar el Convenio con la empresa en la que realizaría las prácticas. En el cuaderno constaban todos los datos del centro educativo, de la empresa y del propio alumno, así como las certificaciones de matriculación, horario, duración, asistencia y valoración, plan de actividades y comunicados quincenales de las prácticas que el alumno realizaba en la empresa. Una vez finalizado el Convenio, el cuaderno quedaba en propiedad del alumno, puesto que debería servirle como currículum de su primera experiencia laboral.

3.5.2. Aspectos pedagógicos de las prácticas en alternancia

3.5.2.1. *Objetivos*

Según Farriols & Inglés (1993), los principales objetivos pedagógicos a destacar de la formación en alternancia son, entre otros, los siguientes:

- Actualizar los conocimientos tecnológicos mediante la intervención del alumnos en los procesos productivos reales.
- Aumentar la motivación y el interés del alumno por el estudio como consecuencia se su paso por la empresa.
- Conocer, por parte de los alumnos, la organización del trabajo en la empresa. Percibir las relaciones sociales que genera el mundo del trabajo.
- Educar al alumno en las actitudes y valores de la empresa.
- Desdramatizar el paso al mundo del trabajo, es decir, facilitar la transición de la escuela al trabajo.
- Facilitar la maduración personal del joven, al introducirlo en un ámbito de trabajadores adultos, y establecer un proceso de socialización que apoye su transición a la vida adulta.
- Dar una referencia a sus conocimientos teóricos, al contrastarlos con aplicaciones concretas relativas a funciones profesionales determinadas.
- Reforzar el interés por el estudio con un nuevo optimismo que surgirá de la conciencia adquirida de su utilidad.
- Reformar y ampliar la orientación del joven hacia su especialidad profesional, al poder distinguir entre diferentes aplicaciones.
- Potenciar la toma de conciencia y predisponer a los alumnos hacia la

formación continua.

- Revalorizar los conocimientos y el estudio en las áreas no técnicas, las científicas y las socio – lingüísticas, al comprobar su necesidad y aplicación en el mundo laboral.
- Motivar a los alumnos con más dificultades académicas al ofrecerles una experiencia positiva.
- Ampliar la seguridad de los jóvenes, ya que ejercen autonomía de acción.
- Aprender a organizarse y a gestionar su tiempo.
- Definir con más claridad sus ideas sobre el trabajo y la profesión.
- Educar los hábitos, aprender a resolver situaciones y a asumir responsabilidades.
- Valorar las propias capacidades mediante la participación en el proceso de trabajo real.
- Introducir al joven en el conocimiento de los circuitos de acceso al mundo del trabajo.

De estos objetivos, que en líneas generales son coincidentes con los enunciados para la actual FCT, entresacamos algunas ideas particulares subyacentes. En primer lugar, destaca la preeminencia de lo académico sobre lo productivo. En este sentido, las prácticas parecen concebirse como apoyo y perfeccionamiento de lo impartido en los centros educativos y no tanto como un aprendizaje autónomo e independiente. En segundo lugar, las prácticas habían de tener un efecto de retroalimentación reforzador del interés de los alumnos sobre el estudio, así como ser un elemento motivador para superar dificultades académicas.

Otros aspectos que han de valorarse muy positivamente son los

referidos a la adquisición de actitudes hacia los valores de la empresa, a la capacidad de organización y autonomía, y a la adquisición de roles laborales y de capacidades sociales por parte del alumno practicante. Desde el punto de vista institucional, las prácticas en alternancia suponían un contacto institucional entre los centros educativos y las empresas, contacto del que debían beneficiarse ambas partes: los centros educativos se incorporarían a la evolución tecnológica de los campos profesionales y las empresas se beneficiarían de la aproximación al entorno educativo y al acceso a una formación continua de bajo coste. En cuanto a los beneficios sobre el alumno, la ventaja es clara: las prácticas suponen un proceso de adaptación progresivo y no traumático al mundo laboral, así como la adquisición de experiencia previa al primer contrato laboral.

3.5.2.2. *Contenidos y actividades*

Los contenidos de las prácticas en alternancia eran establecidos conjuntamente por el centro educativo y por la empresa, teniendo en cuenta el curso académico que cursara el alumno y la especialidad. Por lo general, los contenidos eran propuestos por el centro educativo, concretamente por el tutor de prácticas, y aprobado conjuntamente por el centro y por la empresa.

El plan formativo se componía de un conjunto de actividades que el alumno debía realizar para conseguir un aprendizaje efectivo en la empresa. El Plan de Actividades figuraba en el mencionado “cuaderno azul”, o según la denominación oficial, en el *cuaderno de seguimiento de las prácticas*, y debía ser aprobado y aceptado por la entidad colaboradora.

3.5.2.3. Seguimiento de las prácticas

El seguimiento y control de las prácticas en alternancia se realizaba en tres niveles: el centro educativo, la empresa y la Administración. En el centro educativo el seguimiento corría a cargo una comisión de seguimiento formada por padres, alumnos y profesores, un tutor de aprendizaje y los tutores de prácticas, uno por cada rama profesional o especialidad.

En la empresa debía existir una persona responsable en coordinación con el tutor de aprendizaje o de prácticas del centro educativo. Su función era el control del cumplimiento del Plan de Actividades que el alumno había de realizar durante su estancia en la empresa.

Por parte de la Administración educativa, la función era la de autorizar los convenios y dar el apoyo necesario para llevar a cabo el seguimiento de las prácticas.

El *cuaderno de seguimiento de prácticas* era el principal instrumento para el seguimiento, y se consideraba como parte integrante del convenio. Según Farriols & Inglés (1993), este documento constituía el instrumento básico para el seguimiento del alumno. En él constaban los datos de identificación de la entidad colaboradora, del centro de formación y del propio alumno, el Plan de Prácticas con los comunicados quincenales elaborados por el alumno, la certificación de la empresa, (que incluía una certificación de asistencia y una valoración de la actitud del alumno), y el informe del centro educativo, con una calificación global de las prácticas y con las observaciones pertinentes.

3.5.3. La acción tutorial

La acción tutorial constituía uno de los elementos de mayor importancia de las prácticas en alternancia de los alumnos de FP II. El alumno debía estar bajo la valoración inmediata y la supervisión del centro educativo en la persona de los diferentes tutores: el tutor de aprendizaje y el tutor de prácticas. Ambos se integraban en la organización de los centros educativos y tenían funciones específicas en relación con el seguimiento y el control de las prácticas.

El tutor de aprendizaje era el responsable de la organización, la coordinación y la gestión de la alternancia, para lo que contaba con una dedicación horaria específica de seis horas semanales dentro de su horario laboral. Por su función como tutor recibía, además, una retribución similar a la de un Jefe de Departamento. En cuanto al tutor de prácticas, era el responsable de la totalidad de las prácticas de una especialidad en un centro educativo y colaboraba con el tutor de aprendizaje como responsable y conocedor experto de su especialidad. El tutor de prácticas no disponía de dedicación ni retribución específicas, ya que se consideraba que ello formaba parte del conjunto de sus funciones en el centro. En un centro educativo existía un tutor de aprendizaje y tantos tutores de prácticas como especialidades o ramas profesionales se impartieran en él.

En lo concerniente al tutor de prácticas en la empresa, resulta sorprendente que no existiera reconocimiento oficial sobre su figura, limitándose la normativa a establecer que la entidad colaboradora quedaba obligada a la vigilancia del alumno dentro de la empresa, sin indicar cómo ni quién había de encargarse de la vigilancia, ni tampoco en qué debía consistir ésta. Según Pineda (1995b), esta situación se debía a que las

prácticas en alternancia para los alumnos de FP II surgieron como iniciativa exclusiva de los centros educativos y de la Administración educativa, considerándose que la colaboración de las empresas tenía un carácter altruista en el beneficio del proceso educativo. En estas circunstancias, no podía exigirse a las entidades colaboradoras que pusieran a disposición de los centros educativos tutores de prácticas, que éstos tuvieran funciones específicas ni, mucho menos, que las personas que la empresa designara recibieran algún tipo de formación pedagógica complementaria. De esta manera, la actividad de los tutores de prácticas de las empresas quedaba en manos de la buena voluntad de las empresas, y el valor de las prácticas en la fe sobre su bondad.

Otro punto flaco del sistema de prácticas en alternancia fue la escasa formación pedagógica específica que los tutores de los centros educativos recibieron, quedando ésta reducida a la autoformación, la formación impartida por los propios centros y algunas, escasas, jornadas formativas de intercambio de experiencias claramente insuficientes.

3.5.4. Aspectos administrativos y de financiación.

Tomando como ejemplo el caso de Cataluña, el organismo gestor de las prácticas en alternancia era el *Departament d'Ensenyament*, a través del *Servei de Programes Escola-Treball*, como servicio creado exclusivamente para la organización, la gestión y el control de las prácticas en alternancia. Se creó una estructura descentralizada, colocando un representante del *Servei de Programes Escola-Treball* en cada delegación territorial en calidad de coordinador con funciones de apoyo, de orientación, y de

asesoramiento en los temas de alternancia para todos los centros de Formación Profesional.

La financiación corría a cargo de la Administración educativa, siendo los gastos principales los siguientes:

- Beca-ayuda al estudiante: 800 Pta. día durante los primeros 80 días de prácticas en la empresa, en concepto de ayuda para cubrir los gastos de alimentación y transporte.
- Complemento salarial y dietas para los tutores de aprendizaje semejante, como anteriormente se ha dicho, al complemento correspondiente a los jefes de departamento.
- Póliza de accidentes para los estudiantes. La Administración debía cubrir los riesgos de accidentes mediante una póliza de seguro colectiva que complementaba al seguro escolar en caso de accidente laboral durante las prácticas.

Durante los años 1984 a 1992 el número de alumnos que realizaban prácticas en alternancia en Cataluña fue creciendo espectacularmente, tal como refleja el Gráfico 4.1, a medida que también crecían los recursos económicos dispuestos para ello.

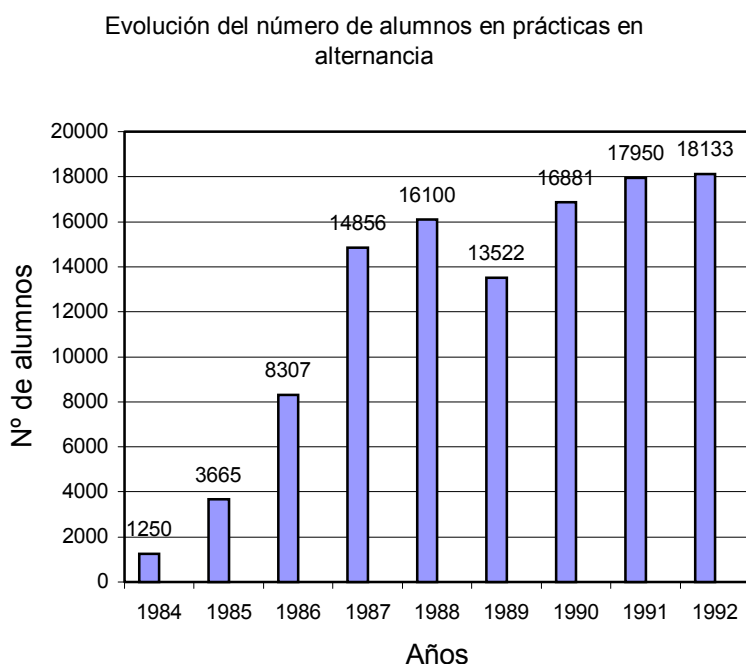


Gráfico 4. 1. Evolución del número de alumnos en alternancia en Cataluña. Fuente: *Servei de Programes Escola-Treball* (1993). Tomado de Pineda (1995b).

Paralelamente al incremento del número de alumnos realizando las prácticas en alternancia, se produce el correspondiente incremento de empresas implicadas en el proceso, con una media de 2,48 alumnos por empresa. Como puede observarse en el Gráfico 4.2, del año 1984 a 1985 se produjo un fuerte incremento, multiplicándose el número de empresas colaboradoras en factor de tres. El año siguiente el número de empresas se duplicó y también en 1987 el incremento fue notable. A partir de ese año, los incrementos fueron menores, pero siempre positivos.

Evolución del número de empresas colaboradoras en la alternancia

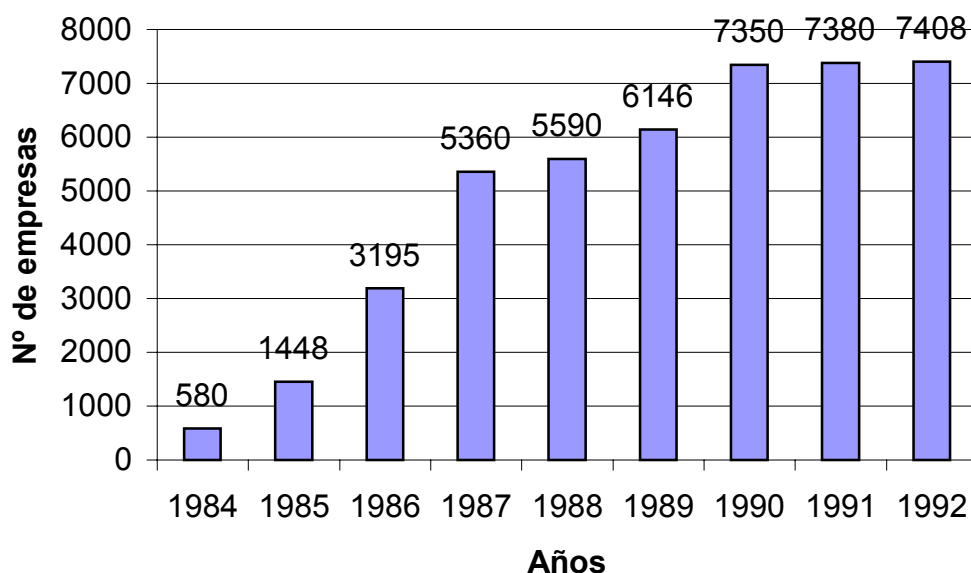


Gráfico 4. 2. Evolución del número de empresas colaboradoras en Cataluña. Fuente: *Servei de Programes Escola-Treball*, (1993). Tomado de Farriols & Ingés (1993).

Pineda, (1995b) estima que el aumento de la colaboración de las empresas es indicador claro del éxito del programa de prácticas en alternancia. Desde el principio se formaron en Cataluña unos 130.000 jóvenes estudiantes de FP II, indicando que el índice de superación de los estudios fue mayor en aquellos que realizaron las prácticas en alternancia sobre los que no lo hicieron, observándose que entre el 75 % y el 85 % de los primeros obtuvieron una ocupación relacionada con sus estudios. Del mismo modo, en 1988 se derivaron de la alternancia 1895 contratos de alumnos que afectaban a 1648 empresas colaboradoras, lo que es exponente del interés de las empresas por la contratación de alumnos formados en su seno durante las prácticas.

4. CARACTERÍSTICAS Y PERSPECTIVAS PROFESIONALES DEL CAMPO ADMINISTRATIVO Y COMERCIAL

4.1. Nivel de estudios terminados

En cuanto al nivel de estudios, en 1977 el porcentaje de trabajadores con estudios primarios representaba el 64 % de la población activa española, el 16 % poseía estudios de grado medio y el 3 % estudios superiores. Un porcentaje importante, el 17 %, no poseía estudios o eran analfabetos (Gráfico 4.3). En este contexto, la distribución de los ocupados en el campo Administrativo y Comercial concuerda, por término medio, con la situación general, siendo mayor el nivel educativo en este sector que en otros, como el agrícola o de la construcción, pero inferior al de otros sectores de profesiones liberales.

Ramas de actividad	Nivel de estudios terminados				
	Primarios	Medios	Superiores	Sin estudios y analfabetos	TOTAL
Población Activa	8.474.538 64%	2.202.981 16%	340.621 3%	2.262.801 17%	13.280.941
Comercio	1.078.270 66%	361.346 22%	25.172 1,5%	165.044 10,5%	1.629.832
Banca y Seguros	92.964 32,5%	179.863 61%	12.904 4,5%	4.689 2%	290.420
Otros Servicios	1.340.289 51,5%	722.939 27,5%	226.432 9%	296.143 12%	2.585.803

Cuadro 4. 19. Distribución según el nivel de estudios de la población activa y del campo Administrativo y Comercial por sectores. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (1977).

Dentro del campo Administrativo Comercial es preciso distinguir por sectores. Así el sector de Banca y Seguros absorbía los trabajadores con mayor nivel de estudios medios (61 %), y el de Comercio a los trabajadores con estudios primarios, (66 %). El sector denominado “Otros Servicios”, ocupaba al mayor número de trabajadores, presentando una distribución por nivel de estudios terminados semejante al del sector comercial, aunque agrupaba al mayor porcentaje de los titulados superiores.

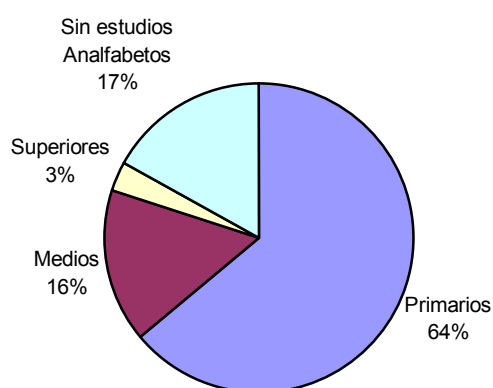


Gráfico 4. 3. Distribución de la población activa española por el nivel de estudios (1977).
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (1977).

4.2. Tasas de ocupación

De los datos del Cuadro 4.19 se obtiene que el 34 % de la población activa española en 1977 estaba ocupada en el campo profesional que nos ocupa, lo que pone de manifiesto su gran peso en el total de la actividad económica nacional. La distribución por sectores (Gráfico 4.4), indica que

el 36 % de la ocupación dentro del campo Administrativo Comercial correspondía al Comercio, el 6 % a Banca y Seguros y el 58 % a Otros Servicios.

En el Gráfico 4.5 se muestra la distribución de los ocupados en el Campo Administrativo y Comercial por sectores en relación al total de la población activa. Además de la alta ocupación en este campo profesional, destaca el peso específico de los sectores Comercio, con el 12,27 % de ocupación sobre el total de la población activa y Otros Servicios, con el 19,47 %, lo que entre ambos representa el 31 % del total.

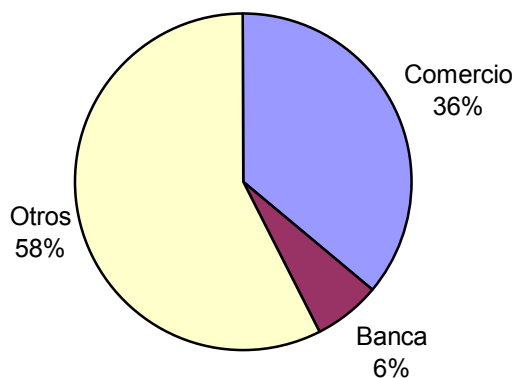


Gráfico 4. 4. Distribución de la ocupación en el campo Administrativo y Comercial por Sectores. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (1977).

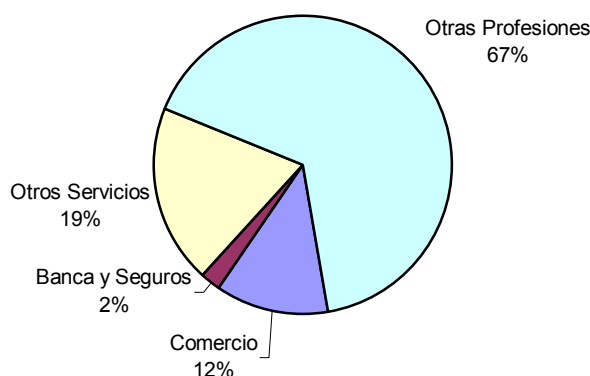


Gráfico 4. 5. Distribución de la ocupación por sectores en el campo Administrativo y Comercial con respecto al total de la población activa. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (1977).

4.3. Estabilidad y expectativas de empleo

En la época a la que nos estamos refiriendo, el sector Servicios, al cual pertenece el campo Administrativo y Comercial presentaba una crisis notable, ya que la oferta de empleo era más bien baja y el nivel de exigencias para el acceso elevado. Como indicador de esta crisis, cabe señalar que el paro registrado por grupos de actividades económicas, según datos de 1979, arrojaba un índice de desempleo aproximado del 20 % en este sector con respecto a la población activa total, cifra que aumentó en años posteriores y que aún debiera incrementarse con cierto contingente de paro encubierto. No obstante, hay que decir que el paro era menor en puestos administrativos que los comerciales, lo que se explica porque a muchos de los puestos administrativos se accedía por oposición, ya fuera en

la Administración o en instituciones financieras o en empresas de gran tamaño, procedimiento que garantizaba en la época un puesto de trabajo vitalicio, mientras que el sector comercial no gozaba, por lo general, de esta posibilidad.

En el Cuadro 4.20 se ofrecen los datos de demanda de empleo y de paro registrado por actividades económicas. Se observa que el sector Servicios registraba una tasa de desempleo algo menor que las de los sectores de Industria y de Construcción, si bien las diferencias no eran acusadas.

	Sectores económicos	Demandas de empleo a nivel nacional		Paro registrado por sectores		Porcentajes de paro agrupados	
		N	%	N	%		%
0	Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	52.152	25,1	68.675	6,44	Agricultura	6,44
1	Energía y agua	852	0,4	5.104	0,48	Industria	25,90
2	Químicas mineras	2.830	1,4	23.267	2,18		
3	Transformación de metales	12.833	6,2	100.161	9,40		
4	Otras manufacturas	24.305	11,7	147.509	13,84		
5	Construcción	53.016	25,5	298.881	28,05	Construcción	28,05
6	Comercio, hostelería y reparaciones	18.308	8,8	110.131	10,33	Servicios	20,23
7	Transportes y comunicaciones	4.162	2,0	25.481	2,39		
8	Seguros y financieras	3.614	1,7	22.783	2,14		
9	Otros servicios	8.684	4,2	57.233	5,37		
X	Sin empleo anterior	27.002	13,0	206.400	19,37	S/E anterior	19,37
TOTAL		207.758	100,0	1.065.625	100,00		

Cuadro 4. 20. Demandas de empleo a nivel nacional y paro registrado por actividades económicas. Fuente: Ministerio de Trabajo (1979). Estadística del empleo. Agosto, 1979.

En cuanto a las perspectivas de trabajo hay que señalar que la competencia existente en este campo profesional favorecía la elevación de los niveles de exigencia y dificultaba, por tanto, las posibilidades de colocación.

La forma de mejorar las perspectivas de empleo administrativo pasaba, pues, por una mejora de la formación específica: conocimiento de la legislación social y comercial, conocimientos de idiomas extranjeros, especialización dentro de un determinado sector, experiencia personal, conocimiento de nuevas tecnologías, etc. Dentro del sector comercial, las mejores expectativas de empleo se daban en el subsector de consumo (alimentación, bebidas, farmacia, modas), y al igual que en el campo administrativo la promoción laboral estaba en función del dominio de las técnicas de venta, del grado de dominio de las relaciones públicas, del grado de persuasión y de la eficacia mercantil (Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 1990a, 1990b).

En este contexto de renovación tecnológica se hizo clara la necesidad de una formación profesional que, superando los esquemas clásicos del trabajo administrativo y comercial, atendiera a las nuevas necesidades derivadas de los avances tecnológicos y a las nuevas formas de hacer negocios. Especialidades como la informática, la publicidad, el marketing, las relaciones públicas, las técnicas de venta y la formación de mandos intermedios debían ser incluidas en la Formación Profesional reglada para dar respuesta a las demandas de especialistas por parte de las empresas. Por todo ello, con carácter experimental, estas nuevas profesiones fueron introducidas en la década de los ochenta en los planes de estudios del campo Administrativo y Comercial como especialidades, tanto en Régimen General como en Régimen de Enseñanzas Especializadas.

Capítulo 5

LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN LA UNIÓN EUROPEA

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que en los países europeos existen notables diferencias entre sus sistemas educativos, las diferencias son más acusadas en el caso de la Formación Profesional. Nuestro estudio se centra en aquellos países que tienen más estrechas relaciones con España, es decir, los países de la Unión Europea y de ellos los que poseen un sistema de formación Profesional que de alguna manera ha tenido alguna influencia en el modelo español, como es el caso del sistema de formación profesional alemán.

Arnold (2001) indica que si se efectúa una comparación a escala internacional se advierte que la formación profesional inicial está organizada según cuatro modelos básicos de sistemas de formación profesional, que el autor denomina, respectivamente, informal, de mercado, de cooperación y escolar. Sobre el modelo informal este autor indica que es el más extendido en todo el mundo y que mediante él se adquieren los conocimientos, las habilidades y destrezas profesionales trabajando y aprendiendo «sobre la marcha», siendo el modelo que rige principalmente en países de economías en desarrollo de América Latina, África y Asia.

Para Arnold los otros tres modelos se diferencian esencialmente en el

protagonismo que sobre ellos juegue el Estado:

En el caso del modelo de mercado (aplicado, por ejemplo, en Japón, EE.UU. y Gran Bretaña), el Estado juega más bien un papel marginal, limitándose a un papel de «vigilante» tal como lo plantea la ideología liberal. En el modelo escolar (Francia, Italia), el Estado incide en la configuración del sistema, en la medida en que crea las bases legales correspondientes, vela por el acatamiento de los estándares establecidos y equipa y financia las escuelas o centros de formación profesional. El modelo de cooperación (Alemania, Austria, Suiza) se ubica entre los dos anteriores, en la medida en que el Estado establece las condiciones generales que deben acatar las partes que cooperan entre sí (los centros de formación, las empresas, las cámaras y los sindicatos), pero deja en manos de las empresas buena parte de la configuración concreta de la formación en función de los criterios generales vigentes. (p. 35).

Según Farriols, Francí, & Inglés (1994), en Europa existen dos grandes modelos de FP: el "latino-mediterráneo" y el "germánico", cuyos rasgos esenciales son los siguientes:

- El modelo "latino-mediterráneo" se caracteriza por una iniciación tardía, hacia los 16 años, con posterioridad a la enseñanza obligatoria. El alumnado es minoritario en relación con otros niveles del sistema educativo y la articulación con las empresas es escasa.
- El modelo "germánico" inicia la formación profesional de los jóvenes a edades más tempranas, hacia los 14 años. Posee una elevada articulación con el sistema productivo, una estrecha colaboración con el mundo

empresarial y estimula la intervención de los agentes socioeconómicos, todo lo cual favorece la rápida inserción profesional de los alumnos. Este modelo presenta, además, un mayor equilibrio cuantitativo y cualitativo entre los alumnos que cursan FP y los que cursan otros niveles no universitarios.

Las marcadas diferencias entre ambos modelos pueden ser analizadas desde diferentes puntos de vista, ya sean socioculturales, administrativos, económicos y productivos, que responden a las diferentes circunstancias históricas de los países.

Los países del entorno latino-mediterráneo son herederos de un sistema jurídico-administrativo que tiene su origen en el derecho romano-napoleónico, férreamente centralista y limitador de la participación de la sociedad en la Administración. Por el contrario, los países del ámbito germánico son herederos de un sistema jurídico distinto, con posibilidades de participación más abiertas, lo que favorece la intervención de todos aquellos agentes socioeconómicos interesados en la formación profesional. Paralelamente, estos países fueron pioneros en el desarrollo industrial, mientras que los países latinos accedieron más tardíamente a este proceso. Habida cuenta que la formación de los sistemas educativos europeos corre paralela en el tiempo a los procesos de industrialización, es lógico y consecuente pensar que los países del ámbito mediterráneo predominen los estudios tradicionales de corte academicista frente a los estudios técnico-prácticos. De ahí la consideración de la FP como estudios de segundo orden, su bajo prestigio social y su estatus minoritario frente a los otros niveles educativos.

Desde el punto de vista productivo, estas diferencias se ven apoyadas

por el hecho de que los países de tradición germánica han basado históricamente sus economías en la actividad artesanal e industrial, mientras que los países latino-mediterráneos han sido, y siguen siendo en gran medida, economías basadas en la producción agrícola, en la administración y en el sector servicios. Por esta causa el sector industrial ha tenido un peso específico notablemente inferior al que tienen los países de tradición germánica, situación en la que intervienen razones de índoles históricas, geográficas y climáticas.

Del análisis anterior se derivan algunas conclusiones: los países del norte de Europa han construido sociedades con un peso importante de la burguesía industrial que es consecuencia de su sistema de producción, necesitado de profesionales cualificados, por lo que han desarrollado un sistema de FP capaz de cubrir esa necesidad, y que por tanto es prestigioso y socialmente bien considerado. Por el contrario, en los países del sur la burguesía industrial ha tenido tradicionalmente menos peso social que las clases terratenientes y administrativas, circunstancia que ha conducido a la construcción de un modelo de FP de características muy diferentes.

La tendencia actual parece encaminarse hacia una unificación de modelos, y más concretamente hacia el modelo germánico (Bertrand, Durand, & Romani, 1998; Borja, 1990; Etxeberria, Ayerbe, Garagorri, & Vega, 2000; Lázaro & Martínez Usarralde, 1999). Durante los años sesenta, los países que favorecían el acceso a la enseñanza post-obligatoria y la elevación del nivel general de calificación desarrollaron el colegio único, el acceso a los estudios generales post-obligatorios, como los Estados Unidos, y la formación profesional post-obligatoria de base escolar (países nórdicos, o Francia). La modernización de los sistemas de aprendizaje de los países de lengua alemana pasó desapercibida en un primer momento. Estos

sistemas se consideraban más bien productores de desigualdades debido a la orientación precoz y definitiva de los jóvenes hacia sectores “aislados” de formación profesional y de enseñanza superior.

Pero a partir de finales de los años setenta, las ventajas del sistema dual en Alemania, Austria y Suiza, especialmente en materia de inserción profesional, suscitaron el interés de muchos otros países como Dinamarca, Países Bajos y Francia, que en los años ochenta experimentaron programas de formación profesional inicial de base escolar, asociando períodos de enseñanza escolar y secuencias de aprendizaje en empresa. Estas experiencias resultaron interesantes por varios motivos. En primer lugar, ofrecieron nuevas posibilidades de aprendizaje en el medio real de trabajo, en sectores en los que antes no existían o no estaban adaptadas a las necesidades. Además, permitieron algunas innovaciones en la manera de concebir la complementariedad pedagógica entre la teoría y la práctica y aplicar la alternancia entre la escuela y la empresa también a nivel post-secundario. Finalmente, promovieron la revalorización de la formación profesional, especialmente mediante la creación de programas que prepararan tanto para el empleo como para la continuación de estudios post-secundarios y superiores.

Los beneficios que se esperan de la alternancia escuela-empresa son múltiples, como ya se indicó en el capítulo segundo de esta tesis, pero pueden resumirse de la siguiente manera:

- Para las empresas, una formación más eficaz gracias a la confrontación entre teoría y práctica, mejor adaptada a las realidades del mundo

profesional y la posibilidad de elegir a los que quiere incorporar al terminar la formación.

- Para los centros educativos, la apertura hacia el mundo de la producción y hacia los mercados que se ofrecen a sus estudiantes.
- Para los jóvenes, una formación más concreta, una confirmación de su orientación, una familiarización con el mundo del trabajo y una transición hacia el empleo.

2. LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En la Unión Europea prevalece la idea de que la educación, y dentro de ella la Formación Profesional, ha de representar un papel destacado en la superación de las dificultades derivadas de las desigualdades que existen en los ámbitos económico y social entre los diferentes Estados miembros (Ruberti, 1994; Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, 1996). La Formación Profesional ha de ser capaz de dar respuesta adecuada a los problemas que subyacen en el principio de competitividad empresarial, en la marginación social, en la integración de las minorías étnicas de inmigrantes, todo ello respetando la diversidad cultural y la identidad de los pueblos que conforman la Unión.

Como se ve, a la Formación Profesional se le encarga un cometido múltiple y complejo. Sin embargo, la armonización de todas esas funciones no es sencilla y ni siquiera está absolutamente comprobada la eficacia de la Formación Profesional para lograr estos ambiciosos objetivos en el momento presente. En este sentido, Fernández-Salineró (2002) hace notar que, pese a la generalización de la idea de que la inversión en educación

contribuye en gran medida al despegue de la economía y al fomento de la igualdad de oportunidades, la gran complejidad de las relaciones entre el mundo productivo y el mundo educativo hace que, aún admitiendo que los sistemas de formación configuran una parte importante de la infraestructura social y laboral, no esté clara la contribución específica que estos sistemas pueden aportar a la economía, ya que no ha sido demostrada mediante análisis convincentes de rentabilidad o de costo-beneficio. Según esta autora, el vacío entre educación y trabajo necesita de “un enfoque que integre los factores que se relacionan con la enseñanza y que permita explorar las influencias entre los mismos, situando a los sistemas de aprendizaje en el contexto socioeconómico como uno de esos factores.” (p. 99).

Pese a toda crítica, la Formación Profesional tiene un importante cometido tanto en lo educativo como en lo social, por lo que la Unión Europea ha desarrollado un marco de recomendaciones y actuaciones inscritas en su Política Social con el fin de optimizar el nivel de competencia, tanto de la población activa como de los jóvenes en periodo de formación inicial, tratando con ello de favorecer su adaptación a las circunstancias de cambio constante que se producen en los entornos productivos.

Así, el 18 de octubre de 1993, en conformidad con el artículo 198 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, la Comisión decidió consultar al Comité Económico y Social (CES) sobre *El Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación*¹, explicitando en su dictamen que:

¹ Comisión de las Comunidades Europeas (1993b).

El Tratado de Maastricht otorga nuevas competencias a la Comunidad en el ámbito de la educación (...) A través del Libro Verde, la Comisión pretende sentar las bases para una reflexión sobre las posibles orientaciones de una acción comunitaria en el ámbito de la educación.

Esta reflexión se inscribe en el contexto más amplio caracterizado por la plena realización del mercado interior y por su impacto en el ámbito de la educación y la formación, así como por la evolución de las necesidades de recursos humanos frente a los cambios tecnológicos y sociales. Además, incluye la contribución que la formación Profesional y el aprendizaje en la empresa pueden aportar a los jóvenes al permitirles conocer mejor el entorno socioeconómico e integrarse mejor en Europa como ciudadanos y como trabajadores. El desarrollo de la educación debe considerarse como un elemento esencial de la compatibilidad de la acción educativa con el nuevo entorno económico, social y cultural. (Comité Económico y Social, 1994, p. 1).

2.1. Recomendaciones de la Comisión

En materia de formación profesional, la Comisión encomienda a los sistemas educativos nacionales una doble función:

- Ser instrumentos de la política activa en relación con el mercado de trabajo, adecuando la cualificación profesional a las necesidades del mercado. En este contexto, la Formación Profesional tiene una importante función como elemento de lucha contra el desempleo, facilitando la inserción laboral de los jóvenes y la reinserción de los

parados de larga duración.

- Favorecer la mejora de la educación y de la formación, por la repercusión que supone en el incremento de la competitividad, ya que son las vías de asimilación y comprensión de las nuevas tecnologías.

Como se ve, las líneas maestras de la política europea en materia de Formación Profesional se encaminan hacia la promoción de la formación ocupacional y continua en todas sus manifestaciones y a la mejora sustancial de la Formación Profesional inicial y preventiva, con el objetivo de impedir el incremento del número de jóvenes en riesgo de paro como consecuencia de la baja cualificación.

Para lograr estos objetivos los planteamientos educativos se orientan hacia actuaciones en el sistema capaces de garantizar la mejora en los siguientes aspectos:

- Facilitar la transición de los jóvenes del mundo educativo al productivo. Para este fin se considera esencial la potenciación de los aspectos prácticos de los aprendizajes, facilitando el acceso de los jóvenes a los centros de trabajo mediante un sistema de prácticas en las empresas adecuado.
- Racionalizar las enseñanzas profesionales yendo al encuentro de las necesidades del mercado laboral. Para lograr este propósito se considera necesario potenciar los conocimientos profesionales y reducir en la medida pertinente los contenidos generales.
- Promover los estudios profesionales como alternativa real a los estudios universitarios.

- Favorecer la coordinación entre las acciones de las distintas administraciones con competencias en materia de formación profesional.
- Promocionar la cooperación entre los distintos Estados miembros con el fin de mejorar las prestaciones en materia de calidad de formación profesional, con el fin de crear una formación profesional con dimensión europea.

2.2. Situación de la formación profesional en los Estados miembros

La situación de la formación profesional es muy diversa en los diferentes Estados miembros, existiendo en ellos diversos niveles de calidad y cantidad en los diferentes sectores de la formación inicial, continua y ocupacional. Como rasgos comunes que acercan posiciones al respecto, se citan los siguientes:

- El desarrollo en los últimos años de políticas educativas tendentes a incrementar el nivel educativo de los ciudadanos mediante reformas de los sistemas educativos (Portugal, 1986; Irlanda del Norte, 1989; España, 1990; Luxemburgo, 1992, por citar los más recientes). En todos los casos se mantiene como denominador común la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años; tendencia de la que escapan sólo algunos países como Grecia (14 años), Irlanda (15 años), Italia (14 años), Portugal (15 años) y Austria (15 años).
- Las intenciones más o menos explícitas de dotar de calidad a la educación; la reforma de los niveles universitarios; la necesidad de colaboración entre los mundos educativo y productivo; la

descentralización de la enseñanza y, más en el terreno que nos ocupa, la preocupación por proporcionar mejor formación de base, inicial y profesional como instrumentos favorecedores de la inserción laboral de los jóvenes. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993a).

Los aspectos negativos manifestados por la Comisión son los siguientes:

- El elevado porcentaje de alumnos que abandonan el sistema educativo sin haber adquirido suficiente formación de base. Sólo el 42 % de los alumnos del grupo normal de edad correspondiente al segundo ciclo de Educación Secundaria supera sus estudios, frente al 75 % de los Estados Unidos y el 90 % del Japón.
- Los jóvenes deficientemente preparados tienen grandes dificultades para incorporarse al mundo laboral, convirtiéndose en muchos casos en parados de larga duración.
- El desarrollo insuficiente de acciones formativas de educación permanente, aunque se observa que el progreso en este campo está siendo considerable.
- La necesidad de alcanzar un mayor prestigio para las enseñanzas profesionales, tradicionalmente consideradas de segunda categoría frente a los estudios de rango universitario.
- La falta de transparencia recíproca frente al reconocimiento de títulos y competencias entre los Estados miembros.
- La inexistencia de un auténtico espacio europeo para la enseñanza abierta y a distancia.

2.3. Orientaciones de la Comisión

Las orientaciones que la Comisión ofrece en materia de formación profesional se agrupan en los siguientes puntos:

- A. **Como objetivo general**, las acciones han de ir encaminadas a potenciar las capacidades del capital humano a lo largo de toda la vida, partiendo de una buena formación de base, incrementando la formación inicial y mejorando las ofertas de formación continua. La formación de base ha de incluir conocimientos lingüísticos, científicos, informáticos e idiomas extranjeros, así como competencias de carácter tecnológico y social para moverse en un mundo complejo y altamente tecnificado. Y todo ello desde la perspectiva de la provisionalidad, de la movilidad laboral, de apertura al cambio y a la adquisición permanente de nuevas competencias. En suma, no se trata de enseñar para toda la vida, sino de enseñar a “aprender a aprender”. Para ello, los cursos de formación y las estrategias formativas han de estructurarse en ciclos cortos donde se combinen los aspectos teóricos, e involucrándose en el proceso los centros de trabajo, los centros educativos y todas aquellas instituciones implicadas en él.
- B. **Acciones en el ámbito de los Estados miembros.** Éstos deben considerar estas recomendaciones y valerse de los instrumentos que cada uno de ellos disponga, siendo conveniente la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimientos, dando lugar a encuentros y publicidad a las estrategias formativas que se hayan revelado positivas.

Por otra parte, se ha de fomentar la descentralización, potenciando

las responsabilidades de las administraciones locales y regionales, así como aumentar el peso de la pequeña y mediana empresa en las acciones formativas de educación y formación continua.

Se recomienda también a los Estados miembros acompañar las prestaciones económicas a los parados con estrategias formativas que favorezcan la recualificación y la reinserción laboral.

Así mismo se aboga por el establecimiento de un sistema de “créditos de formación” que tenga repercusiones en la adecuación del individuo a las necesidades del mercado de empleo, y un reconocimiento que facilite el acceso al sistema formal, estimulando al alumno para que acceda a los estudios superiores.

C. Acción comunitaria. Con el fin de dar soporte a la integración en el seno de la Comunidad, las acciones que se deberían realizar serían:

- Aumentar la calidad de la formación y promoción de la innovación mediante la multiplicación y el intercambio de experiencias para la creación de un verdadero espacio europeo de la calificación y de la formación mediante el aumento de la transparencia, fomentando el reconocimiento recíproco de las cualificaciones de competencia, promoviendo la movilidad a escala europea de los docentes, de los estudiantes y de toda persona en fase de formación.
- Establecer una política social y de empleo a medio y largo plazo que combine el sistema de formación continua mediante procedimientos que aumenten la flexibilidad y reduzcan el tiempo de trabajo.

- Crear las condiciones para poder lograr un desarrollo coherente en las dimensiones educativa, formativa y cultural.

3. EL SISTEMA DUAL

El sistema dual es el modelo de formación profesional que ha funcionado en Alemania prácticamente durante un siglo y hacia el que se han vuelto todas las miradas por sus éxitos y eficacia. Martínez Usarralde (2001a), en su estudio comparativo de los sistemas alemán y español de Formación Profesional corrobora esta afirmación cuando dice que “los países que desarrollan de forma orgánica y mayoritaria el sistema dual, como es el caso de Alemania, conjuntamente con Austria y Suecia, poseen menores problemas con respecto a la integración de los jóvenes en el posterior mundo laboral.” (p. 51). La misma autora señala que las causas de la poca incidencia del paro juvenil en el marco alemán se han de buscar en el conjunto de medidas que se han destinado a elevar el nivel de formación de los jóvenes de 15 a 24 años, y la motivación que ello supone para que éstos opten por la alternativas que les ofrece el sistema.

El ejemplo alemán ha convertido al sistema dual en referencia obligada para el resto de los países europeos, entre ellos España, ya que en vez de suponer una vía de segundo orden en el sistema educativo, es la escogida por más de la mitad de los jóvenes alemanes (Martínez Usarralde, 2001a, 2001b). Una de las claves de su éxito se encuentra en el hecho de que en Alemania se concede una alta estima a la Formación Profesional, lo que favorece su elevado grado de eficiencia en la consecución de los objetivos formativos, en consonancia con los requerimientos del mundo

empresarial.

3.1. Características del sistema dual

El modelo alemán de formación profesional se caracteriza por cuatro factores, favorecidos por el extenso tejido industrial que posee el país:

- La estrecha colaboración entre lo educativo y lo productivo, que facilita la complementariedad entre la teoría y la práctica a lo largo de todo el proceso de formación del alumnado.
- La existencia de formadores en las empresas responsables de la educación tecnológica y práctica de los alumnos-aprendices.
- La gestión, organización y evaluación de la formación se realiza conjuntamente entre las administraciones educativas de los *Länder* alemanes y los agentes socioeconómicos: cámaras de comercio, empresas y sindicatos.
- La existencia de contratos de formación entre las empresas y los alumnos.

La razón del éxito del sistema dual de formación profesional hay que buscarla, pues, en el destacado papel que el mundo productivo desempeña en la planificación, desarrollo y evaluación de la Formación Profesional, de lo que se han derivado las siguientes consecuencias:

- Un equilibrio armónico entre el desarrollo económico y del mercado de trabajo y la oferta nacional de Formación Profesional.
- La evitación del distanciamiento entre las administraciones educativas y los agentes socioeconómicos.

- La regulación de la demanda ocupacional y la oferta de formación.
- La posibilidad de ofrecer una formación tecnológica de gran calidad en el seno de los centros de trabajo, muy superior a la que sería posible ofrecer en los centros educativos.
- La permanente adaptación a las innovaciones tecnológicas en un marco productivo real.
- La formación del joven para la transición al mundo del trabajo desde el inicio de sus estudios, ya que al convivir con trabajadores adultos en contextos reales adquiere de manera natural habilidades sociales para su formación personal, desarrollando sus capacidades para la transición a la vida adulta.

Estos factores son favorecedores del equilibrio entre el desarrollo económico y del mercado de trabajo y la oferta nacional existente de Formación Profesional. La colaboración entre el Estado y los agentes sociales propicia su acercamiento, evitando el distanciamiento tan frecuente en otros países, sobre todo los del ámbito mediterráneo. En resumen, se puede afirmar que el sistema dual ha permitido en Alemania la regulación satisfactoria de la demanda de ocupación y la oferta de formación al conceder a las empresas una posición central en el funcionamiento y en la toma de decisiones sobre el sistema.

Otro aspecto de no menor importancia, tanto para el joven que se está formando como para las empresas receptoras de mano de obra cualificada, es que el sistema propicia una formación técnica de gran calidad en el marco real de la empresa, mucho mejor que la que pudiera ofrecerse en los centros escolares, así como la mejor posibilidad de adaptación a las innovaciones tecnológicas ya que se produce en contextos

productivos reales (Álvarez, 1993; Arnold, 1995).

3.2. Funciones de los distintos agentes implicados en la Formación Profesional en Alemania

Las competencias principales en materia de Formación Profesional en Alemania se distribuyen de la forma siguiente:

A. **El Estado.** Al Estado corresponde establecer las condiciones generales para la Formación Profesional, que han de ser tenidas en cuenta por las empresas que dan soporte a la formación. Según Weegmann (1992). las tareas más relevantes son:

- El establecimiento de los fundamentos legales (Ley de Formación Profesional y Reglamento de Oficios).
- La fijación de niveles profesionales nacionales para 380 profesiones reconocidas por el Estado y reglamentadas jurídicamente.
- El establecimiento de las condiciones mínimas para el contrato de formación y su remuneración, fijada por convenio.
- La fijación de los niveles mínimos para la adecuación de los centros de formación y del personal formador, derivados de la Ley General y del Reglamento de Oficios.
- Garantizar la supervisión y el control, si bien esta competencia está transferida a las Cámaras.
- La responsabilidad de la enseñanza complementaria –formación de base–, que corresponde a los centros de Formación Profesional de los *Länder*. Éstos y los Ayuntamientos corren con los gastos

derivados. En estos centros se potencia la creatividad en resolución de problemas, idiomas, trabajo en equipo, uso de las nuevas tecnologías de la información, etc., con especial énfasis en la orientación profesional, académica y personal.

El Gobierno Federal emite decretos en materia de Formación Profesional cuando los demás agentes implicados –empresarios, sindicatos y cámaras–, se han puesto de acuerdo mediante el principio del consenso.

B. Las Cámaras de Industria y Comercio. Desempeñan un papel destacado, que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- El asesoramiento y el control de la formación, la estructuración de programas, las indicaciones para el establecimiento de los requisitos de acogida de alumnos por las empresas; instalaciones, servicios, condiciones de los formadores en las empresas. Todo ello, antes y durante el proceso de formación.
- La evaluación de proceso y la evaluación final. Los alumnos realizan hacia la mitad del proceso formativo un examen cuya superación es necesaria para presentarse al examen final. Las calificaciones intermedias no influyen en la calificación final. El examen final lo realiza un tribunal de cinco miembros, a requerimiento de la cámara correspondiente, de los que dos miembros son nombrados por la patronal, dos por los sindicatos locales y uno es propuesto por las autoridades escolares como representante de los profesores del centro al que los alumnos asisten. Una vez superado dicho examen, la Cámara entrega al

alumno el certificado correspondiente que le faculta para el ejercicio profesional.

- La selección y la formación de los formadores de empresa. Los interesados han de presentar documentación en la que conste que han terminado la especialidad que se pretende enseñar o un título de una Escuela Superior o de una Universidad. A ello ha de añadirse una certificación de aptitud pedagógica².
- Los instructores pueden ser de diferentes categorías: instructores de materia principal, instructores de materias complementarias, maestros de taller, ingenieros, directivos, comerciales, administrativos, etc.
- Para ser admitidos como formadores por las Cámaras, los aspirantes han de superar un examen.
- Perfeccionamiento y reorientación profesional. Las cámaras participan en el control de calidad de los aprendizajes por medio del perfeccionamiento profesional, adaptaciones o reconversiones profesionales, así como determinados conocimientos que puedan conducir a ascensos.

C. Financiación. La financiación de la Formación Profesional corre a cargo de las empresas y se considera como un gasto desgravable. El Estado otorga ayudas económicas subsidiarias en los casos en los que sea necesario introducir innovaciones que originariamente no sean competencia de las empresas, como puede ser la formación de

² El curso de aptitud pedagógica consta de 120 horas aproximadamente, y en él se tratan cuestiones generales sobre el sistema educativo, bases psicopedagógicas de la formación de jóvenes, aspectos didácticos, etc.

discapacitados.³

3.3. Instituciones con competencias en materia de Formación Profesional

Dada la complejidad de las relaciones existentes en el funcionamiento de la Formación Profesional, según el principio de la cooperación y de la responsabilidad, y pese a caracterizarse por ser un sistema abierto y flexible, resulta necesaria una estructuración de alto nivel, armonizadora de la acción de los agentes sociales en materia de Formación Profesional.

Las diferentes Comisiones se estructuran en función de las divisiones administrativas territoriales, adoptando diferentes grados de concreción en sus disposiciones:

- a) Comisión del Instituto Federal de Formación Profesional. Es el máximo órgano de debate político en materia de Formación Profesional. La componen representantes de las patronales, de los sindicatos, de los *Länder* y del Gobierno Federal.
- b) Comisiones de los *Länder*. Tienen carácter consultivo y su función se dirige especialmente a las relaciones entre los centros educativos y las empresas.
- c) Comisiones Regionales de Formación Profesional. Su papel es de

³ Para hacerse una idea de la magnitud de las aportaciones de las empresas al desarrollo de la Formación Profesional alemana, baste decir que sólo en 1987 las empresas dedicaron 27.000 millones de marcos a este fin, unos 2,25 billones de pesetas. (Weegmann, 1992).

carácter ejecutivo de las disposiciones provenientes de las instancias superiores. Están formados por delegados de empresarios, de los trabajadores y de los profesores, éstos a título consultivo.

3.4. Organización del sistema dual

3.4.1. Aspectos organizativos generales

Con posterioridad a la enseñanza obligatoria, la mayor parte de los jóvenes alemanes continúa sus estudios con la finalidad de obtener una capacitación profesional mediante el sistema dual. Éste recibe esta denominación porque la formación se imparte en dos lugares distintos, el lugar de trabajo y la *Berufsschule*⁴. El objetivo es proporcionar una formación profesional básica amplia, ofreciendo los conocimientos necesarios para la práctica de una profesión en calidad de trabajadores cualificados en una de las profesiones reconocidas por el Estado para las que se necesita recibir una formación de carácter oficial⁵.

La formación se imparte sobre la base de un contrato de derecho civil entre la empresa que proporciona la formación y el joven que va a recibirla. En el contrato se estipulan todas las cuestiones relevantes de la formación, y en concreto se definen los objetivos de la formación, su duración, el número diario de horas de formación, la forma y nivel de la remuneración del aprendiz y las obligaciones del aprendiz y de la empresa formadora, entre los que se incluye el deber de aprender por parte del

⁴ La *Berufsschule* es un centro de formación profesional a tiempo parcial perteneciente a la enseñanza secundaria superior, que imparte enseñanza general y profesional a los alumnos que cursan formación profesional básica, con especial atención a los requisitos del sistema dual.

⁵ Las notas descriptivas del sistema dual alemán que se exponen en los siguientes párrafos se han elaborado a partir de los contenidos publicados por CEDEFOP–EURYDICE (1996).

aprendiz, y el deber de enseñar por parte de la empresa. En virtud del contrato, la empresa ha de proporcionar los materiales y los formadores necesarios para impartir la formación de forma gratuita, conceder tiempo al aprendiz para que asista a la *Berufsschule* y realizar el seguimiento de dicha asistencia.

El único requisito para el ingreso en el sistema dual por parte del alumno es haber completado el período de enseñanza obligatoria a jornada completa. Normalmente, los aprendices asisten durante tres días a la semana al lugar de trabajo y dos días a la *Berufsschule*, recibiendo un salario de las empresas cuya cuantía se recoge en los convenios colectivos. La formación que se imparte en la *Berufsschule* se financia con fondos públicos, procedentes del *Land* o de las autoridades locales.

En Alemania se cuentan 370 profesiones reconocidas oficialmente, y con la participación de empresarios, sindicatos y autoridades educativas se establece la normativa relativa a la formación en cada una de ellas, estipulándose los contenidos mínimos de cada una de ellas, con validez para todo el país. La normativa puede actualizarse cuando sea necesario como consecuencia de cambios en la estructura económica, en la organización del trabajo o en la tecnología.

Una vez finalizada la formación, los aprendices han de superar un examen final ante las autoridades responsables de la formación profesional, que son organizaciones independientes de carácter regional o sectorial de las diversas ramas del comercio y de la industria. El examen final consta de una parte oral de tipo práctico y una parte escrita de tipo teórico, y el tribunal está formado por representantes de las empresas formadoras y de profesores de la *Berufsschule*. Una vez superado el examen, se adquiere de

forma automática la habilitación para la práctica profesional, sin necesidad de realizar ningún periodo de orientación laboral o de formación en el lugar de trabajo y recibiendo un diploma de capacitación como oficial (*Gessellenbrief*), como trabajador cualificado (*Facharbeiterbrief*), o como auxiliar comercial (*Kaufmannsgehilfenbrief*).

3.4.2. Las escuelas de formación a tiempo parcial (*Berufsschule*)

En el marco del sistema dual, la *Berufsschule* constituye un centro educativo independiente que posee la misma categoría que cualquier otro centro de formación profesional. También imparten cursos preparatorios para la formación profesional y para realizar actividades profesionales propias de cada *Land*, pudiendo participar asimismo en la formación profesional superior y continua. Su objetivo es el de desarrollar la cualificación necesaria para la realización de las actividades profesionales del alumno, así como proporcionar una imagen integrada del mundo laboral y de la sociedad, de forma que adquiera un sentido de responsabilidad social y ecológica.

Además de los alumnos que han firmado un contrato de formación con una empresa, a la *Berufsschule* asisten alumnos que han empezado a trabajar pero que todavía han de asistir a los cursos de formación profesional obligatoria. Una tercera parte de la enseñanza que se imparte se dedica a materias de enseñanza general, como son idioma alemán, ciencias sociales, economía, religión y deportes. Los idiomas extranjeros se incluyen cuando resultan relevantes para el ejercicio de una profesión en particular.

Los alumnos que asisten a tiempo parcial reciben generalmente un mínimo de 12 horas de clase a la semana. Además del certificado

acreditativo de haber realizado la formación en la empresa y poseer la adecuada experiencia para la práctica profesional, a los alumnos se les concede en la *Berufsschule* una titulación que les habilita para el ingreso en la formación profesional avanzada en la *Fachschule*⁶.

3.4.3. Las empresas como centros de formación

Cada año aproximadamente 600.000 jóvenes, dos terceras partes de los que finalizan la enseñanza general escolar, empiezan la formación profesional en el sistema dual, debiendo de correr las empresas con los gastos derivados de la formación que imparten. Según datos de 1992, 1,7 millones de jóvenes realizaban formación profesional dual en unas 600.000 empresas e instituciones públicas, profesionales independientes y casas privadas de Alemania, que aportaron un presupuesto de 30 mil millones de marcos alemanes para formación. Según la *Arbeitsförderungsgesetz* (Ley de Fomento del Empleo), los fondos públicos sólo se asignan para apoyar la formación de jóvenes desfavorecidos socialmente o con dificultades de aprendizaje, o para extranjeros con nivel bajo de alemán que necesiten ayuda para realizar un curso de formación. (CEDEFOP-EURYDICE, 1996, p. 109).

Para facilitar el control de las empresas, y que estas no se limiten a proporcionar formación excesivamente específica según sus necesidades productivas concretas, existe una normativa estatal de cumplimiento obligado en todo el territorio nacional que garantiza un nivel formativo uniforme que satisface las necesidades formativas de cada profesión. Sólo las empresas que cuenten con personal formador capacitado según la

⁶ La Fachschule es una escuela técnica que imparte formación profesional superior.

normativa pueden impartir formación profesional. Tanto la capacitación de los formadores como la calidad de la propia formación son valoradas y sometidas a un seguimiento continuo por parte de los organismos independientes de la industria (Cámaras).

Las empresas que no sean capaces de proporcionar todos los elementos de formación reglamentados, ya sea por su pequeño tamaño, estructura o instalaciones, también pueden participar en el plan de formación gracias a la existencia de centros de formación de carácter supraempresarial (*überbetriebliche Berufsbildungsstätten*), que son capaces de cubrir los aspectos de formación que las empresas de pequeño tamaño no pueden ofrecer.

3.5. Influencia del sistema dual en otros estados de la Unión Europea

El éxito indudable que el modelo dual de formación profesional ha cosechado durante tanto tiempo ha estado presente en los procesos de reforma que se han llevado a cabo en otros países de la Unión Europea. Obviamente, ninguno de estos países ha intentado realizar una réplica exacta del sistema alemán, tanto más que las circunstancias sociolaborales y los sistemas productivos son muy variados en los distintos países, y distintos a los de la República Federal de Alemania. Pese a ello, en todos los casos de reforma de los sistemas de formación profesional se ha buscado, desde las circunstancias nacionales concretas, la implantación de los rasgos esenciales del sistema dual: una mayor participación de los agentes sociales en la formación de los jóvenes, con el objeto de completar la formación adquirida en los centros educativos con la experiencia práctica realizada en la empresa.

El intento de adaptar el sistema dual a la problemática nacional es patente en dos casos concretos, como son las reformas efectuadas en países que poseían sistemas de formación profesional de tradición latina: España y Portugal, de los que haremos aquí una breve sinopsis.

En España, si bien es cierto que en la anterior FP II las prácticas en empresas existían, sólo tenían carácter optativo. La nueva Formación Profesional surgida de la reforma del sistema educativo de la LOGSE, establece la realización obligatoria y evaluable de prácticas profesionales en contextos productivos reales al finalizar los estudios profesionales en los centros educativos –módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT)–. Estas prácticas se consideran como un módulo profesional más del ciclo formativo que ha de ser calificado positivamente para poder obtener el correspondiente título profesional. En la implantación de la FCT se ha buscado la implicación activa de los agentes sociales a través de las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación. Un rasgo característico de la nueva Formación Profesional española es la búsqueda de los referentes profesionales en el propio marco productivo, desde donde se definen, según la terminología adoptada, los *perfiles profesionales*, las *capacidades terminales*, las *unidades de competencia*, los *criterios de competencia*... y un largo etcétera de nuevos conceptos que rebasan la terminología tradicional educativa. La aplicación práctica de estos referentes conduce a la consecución de un determinado Título Profesional, que es definido mediante un complejo proceso de elaboración en el que han participado tanto la Administración educativa como expertos del mundo productivo. No nos extenderemos ahora sobre las particularidades de la FPE española ni sobre la FCT, que serán objeto de estudio más pormenorizado en los capítulos sucesivos.

En Portugal se llevó a cabo una reforma de la formación profesional inicial en los años 80 (Ley de Bases del Sistema Educativo, 1986; Ley de Creación de las Escuelas Profesionales, 1989). La nueva ordenación creó dos instrumentos de formación profesional inicial: la Enseñanza Técnico-Profesional (ETP), dependiente del Ministerio de Educación Nacional, y las Escuelas Profesionales (EP), creadas a iniciativa de los agentes sociales. Estos centros son promovidos por iniciativa local o sectorial, y su creación ha de partir de un proyecto basado en la identificación de las necesidades de formación que se pretenden satisfacer. El proyecto fue presentado al Ministerio de Educación, que lo analizó en tres aspectos:

- a) Calidad, viabilidad financiera y capacidad organizativa de los promotores.
- b) Contribución del proyecto a la promoción de una red nacional de EP, coherente con las necesidades formativas de trabajo local y regional.
- c) Adecuación del proyecto a las necesidades formativas generadas por los sectores prioritarios del desarrollo económico nacional.

Las EP disponen de la participación de los agentes sociales tanto en la concepción del modelo y del proyecto como en su organización, gestión y evaluación. Los alumnos pueden completar su formación en una o en diferentes empresas, según sea la definición del proyecto educativo correspondiente (Imaginario, 1992).

La ETP consta de tres años tras los nueve de la escolaridad obligatoria y se organiza en las escuelas secundarias. Su objetivo no es la continuidad de la enseñanza general, sino la preparación para la vida activa a través de la formación en una profesión acreditada mediante un diploma técnico. En estas enseñanzas no existe una auténtica participación de los

agentes sociales, salvo únicamente en la organización de los períodos de prácticas de los alumnos, que son de carácter voluntario y que pueden realizarse en un período de seis meses posterior a la formación académica.

Tanto en el caso español como en el portugués se busca la cooperación de los sectores productivos en la puesta en práctica de la Formación Profesional como procedimiento para conseguir la capacitación profesional de los alumnos, pero existen marcadas diferencias con el sistema dual alemán. Tanto el sistema español como el portugués conservan un carácter más académico, siendo las estancias en las empresas el complemento y colofón final de los estudios teóricos, mientras que el sistema alemán propone la situación inversa: los alumnos reciben el grueso de la formación en la empresa y deben complementarla con la asistencia a clases teóricas en los centros educativos. Otra diferencia se encuentra en la consideración del formado. En el sistema español, la consideración es la de alumno, sin vinculación contractual alguna con la empresa de prácticas y consecuentemente sin salario, mientras que en el caso alemán, la consideración es la de aprendiz, firmándose un contrato entre las partes y percibiendo un salario. Por otra parte, las empresas alemanas han de cubrir con recursos propios los gastos de la formación, mientras que en España reciben por el contrario una cierta cantidad económica como compensación de los gastos originados. En todo caso, e independientemente de la forma que tomen las prácticas profesionales, es evidente que éstas soportan un peso importante en el éxito o fracaso de cualquier sistema de formación profesional inicial. El equilibrio entre lo académico y lo práctico representa un papel fundamental en la bondad de un sistema formativo, por lo que sería un grave error dar preeminencia a un aspecto sobre el otro. En el caso español aún es pronto para juzgar resultados, aunque los avances que se van observando son esperanzadores.

Capítulo 6

LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA. LOS TÍTULOS PROFESIONALES

1. LA NUEVA ORDENACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Como se ha visto anteriormente, hasta 1990 la Formación Profesional Reglada (Ley General de Educación de 1970, Decreto de Ordenación de la FP de 1976) se estructuró en dos ciclos largos de dos y tres cursos respectivamente que integraban tres dimensiones formativas: formación general, formación profesional básica y formación profesional específica. Para ello, aquella Formación Profesional se configuró como alternativa a la vía general (Bachillerato Unificado Polivalente), contando para ello con una red de centros propios y profesorado específico, y estableciendo líneas de retorno a la vía general.

El modelo propugnado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre, presenta cambios profundos respecto a la anterior Formación Profesional, tanto en los planteamientos como en los objetivos y métodos, así como en la ordenación y estructuración de la FP. Ya no se pretende una vía alternativa, sino por el contrario su completa integración en el tronco común de la Educación Secundaria, impartida en un único tipo de centros y con un único tipo de profesorado para las dimensiones relativas a la formación general y la formación profesional básica. En consecuencia, la dimensión de la

formación profesional específica se singulariza y se configura con carácter terminal, con el objetivo de la inserción inmediata de los alumnos en el mundo laboral. Para este fin se ha estructurado en ciclos cortos, flexibles y organizados modularmente. Se trata de "adquirir competencias profesionales con valor y significado en el empleo" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), con capacidad de adaptación a los requerimientos cambiantes de cualificación del sistema productivo. Este enfoque, basado en las competencias profesionales, es el que Guerrero (1999) considera clave para la consecución de un trabajo estable y de calidad: "Se trata de formar trabajadores *competentes*, es decir, capaces de realizar tareas concretas y evaluables en determinados entornos de trabajo. La relación subyacente es que el trabajador *competente* es el soporte de una empresa *competitiva*." (p. 335).

Han aparecido así nuevas definiciones más precisas de las tres dimensiones de la Formación Profesional, asociadas íntimamente a la nueva estructuración (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994):

- a) Formación Profesional de Base (FPB): Se define como el conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas, relacionadas con un conjunto amplio de profesiones y, por ello, requisito de acceso a diversas formaciones profesionales específicas. Se incluye en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria –que posibilita el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio–, y del Bachillerato, cuya superación es requisito para cursar los Ciclos Formativos de Grado Superior.
- b) Formación Profesional Específica (FPE): Conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y actitudes

particularmente vinculadas a una determinada competencia profesional que culmina la preparación para el ejercicio profesional. Se organiza en Ciclos Formativos de duración variable con estructura modular en función de la naturaleza de la competencia profesional característica del título correspondiente.

- c) Además, y por primera vez en la historia de la Formación Profesional española, aparece la obligatoriedad de un periodo de formación en centros de trabajo (LOGSE, art. 34.2) formando parte del contenido curricular de los Ciclos Formativos y constituyendo un módulo formativo más cuya superación es imprescindible para la obtención del Título.

Para poder hacer efectiva esta obligatoriedad, en el diseño de la nueva FP aparece el concepto de "formación concertada", que hace referencia a la articulación entre las administraciones educativas y los agentes sociales. Esto supone el concierto entre los centros de trabajo y los centros educativos más allá de la facilitación de las prácticas de los alumnos, implicando además otros compromisos no menos importantes, como son:

- La participación en la renovación de los contenidos de la FP.
- La participación en la elaboración de los mapas de oferta formativa de enseñanzas profesionales.
- La colaboración de expertos del mundo laboral en la impartición de la formación profesional en los centros educativos.
- Las estancias formativas del profesorado de FP en empresas y en sus centros formativos.

Las intenciones de la LOGSE se concretan, pues, en tres objetivos fundamentales:

- Lograr un único sistema de Formación General y Profesional de Base, impartido en una red unificada de centros de enseñanza secundaria, con el doble objetivo de preparar tanto para estudios universitarios como para salidas profesionales inmediatas.
- Conseguir una Formación Profesional Específica de calidad, de iniciación a profesiones con vigencia actual y alcance futuro, que sirva al mismo tiempo como formación terminal de los jóvenes escolares y como instrumento de mejora de la cualificación y reinserción educativa de la población laboral.
- Alcanzar un sistema integrado de responsabilidad compartido con los agentes sociales, capaz de mantenerse adaptado a las necesidades sociales, económicas y profesionales.

2. EL CURRÍCULO EN FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1. Definición de currículo de la formación profesional

Uno de los elementos más diferenciadores entre el actual modelo de Formación Profesional y el anterior es el desarrollo curricular, tanto por las novedades que aporta como por sus características específicas que a continuación iremos detallando.

La definición de currículo de la formación profesional asociada a cada título es la siguiente: “El conjunto de capacidades terminales, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación necesarios para alcanzar la competencia profesional característica de cada título (definida en el perfil) y para alcanzar el nivel de formación establecido.”¹

2.2. Marco legal

El nuevo modelo de Formación Profesional Específica se concreta en dos textos legales:

- a) La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de **Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, en su capítulo 4 *De la Formación Profesional*. Se señala como fin la preparación de los alumnos para la vida activa, estableciendo los ciclos formativos de organización modular en los grados medio y superior; las vías de acceso, impartición, diseño y planificación y formación en centros de trabajo. Se propugna una metodología integradora de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos.
- b) El Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, de **Directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional** (BOE de 22 de mayo de 1993), que constituye el marco de la formación profesional. Los puntos en los que se concreta este R.D. son los que siguen:

¹ Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa. Subdirección General de Formación Profesional Reglada. Proyecto de Renovación de los Contenidos de Formación Profesional. Terminología Básica del Catálogo de Títulos de Formación Profesional. En www.mec.es/fp

- La FP, finalidad, componentes y organización.
- Los ciclos formativos de FP específica, organización y requisitos de acceso.
- Títulos y enseñanzas mínimas de FP.
- Establecimientos del currículo de los ciclos formativos de FP específica.
- La evaluación.
- Los títulos de FP: efectos académicos y profesionales.

2.3. Niveles de concreción del desarrollo curricular

El desarrollo curricular se concibe con un carácter abierto y dinámico, ya que debe adaptarse a las circunstancias cambiantes de la sociedad y del sistema productivo. Pueden establecerse tres niveles de concreción curricular:

- a) **El diseño curricular prescriptivo** es el primer nivel de concreción curricular, específico para cada uno de los títulos de formación profesional y, en consecuencia, para cada uno de los ciclos formativos. Está determinado por dos documentos:

- El Real Decreto del título de Técnico o de Técnico Superior, y las correspondientes enseñanzas mínimas de ámbito estatal. Su estructura comprende los siguientes aspectos: identificación del título (duración total), referencia al sistema productivo, enseñanzas mínimas (55% de la duración total), profesorado, requisitos mínimos para impartir las enseñanzas y, por último, las

convalidaciones, correspondencias y acceso a estudios superiores.

- La regulación del currículo por Real Decreto o Decreto, que es competencia de las Administraciones educativas, sean las Comunidades Autónomas con competencias educativas o el Ministerio de Educación y Cultura en su ámbito de gestión. En ambos casos se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio o superior correspondiente al título. En el caso en que no hubiera sido definido en una determinada Comunidad Autónoma, pueden ser implantadas las enseñanzas utilizando de forma subsidiaria el establecido para el ámbito del Ministerio. Comprende los contenidos hasta el 100% de la duración total del ciclo formativo, estableciendo también los contenidos del módulo profesional del Formación en Centros de Trabajo.

- b) **El Proyecto Educativo de Centro** constituye el segundo nivel de concreción del desarrollo curricular, y es competencia del centro docente. En este documento han de contextualizarse y pormenorizarse los objetivos y los contenidos propuestos por el currículo, así como los medios para alcanzarlos según las características y necesidades del centro y del entorno productivo, debiendo poner ambos elementos en mutua relación.
- c) El tercer nivel de concreción corresponde al profesor del centro educativo encargado de impartir un determinado módulo profesional, cuya **Programación del módulo profesional**

incluye decisiones que deben enmarcarse en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Ciclo como puntos de referencia. Las programaciones de los módulos profesionales han de ser desarrolladas por los profesores para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo concreto de alumnos, debiendo establecerse una secuencia ordenada de las unidades de trabajo del módulo profesional que a su vez tenga en cuenta el conjunto del ciclo. De igual manera, se han de explicitar la organización y la secuenciación de los contenidos, la temporalización y la evaluación. También debe constar el diseño de las actividades y las decisiones sobre la aplicación de la metodología.

3. LA RENOVACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Para tener una visión de conjunto del nuevo sistema de Formación Profesional, puede ser un buen procedimiento hacer un recorrido por las diferentes fases de la reforma hasta llegar a la elaboración definitiva de los títulos profesionales. Colomer (2002) indica como principales inspiradores del diseño de la nueva Formación Profesional de 1990 los tres que siguen a continuación. En primer lugar la constatación del fracaso de la FP de 1970, que presentaba deficiencias derivadas de una doble titulación a la salida de la Educación General Básica, que configuraba la FP como una vía secundaria con marcado carácter académico y alejada del mundo productivo. En segundo lugar la necesidad de integrar el sistema educativo español en el marco europeo, “en un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación de trabajadores que obliga a que se tengan

referencias compartidas entre todos los países en el horizonte de una vía de homologación de estudios dentro de la UE.” (p.11), y en tercer lugar, el cambio social que se vislumbraba y que requería nuevas necesidades de formación.

El proceso de renovación de la Formación Profesional tiene sus antecedentes en la Reforma de la Formación Profesional, cuyas líneas maestras se encuentran en el ya mencionado *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuestas para debate*. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988). El proyecto de renovación de los contenidos de la formación profesional se extiende desde 1990 hasta 1996, y parte del estudio de las necesidades de profesionales en el mundo de la producción de bienes y servicios, incluyendo una metodología específica para la elaboración de los nuevos títulos y llegando a la constitución de los **Grupos de Trabajo Profesionales** (GTP) para el diseño curricular de los títulos. Los elementos esenciales de este proceso están recogidos en el *Plan de Reforma de la Formación Profesional* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

El Consejo General de Formación Profesional, que fue creado por Ley 1/1986, de 7 de enero, fue el órgano consultivo de participación institucional y de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional Reglada y Ocupacional. En ejercicio de las competencias que le atribuye el apartado a) del número 2 del artículo único, elaboró el Programa Nacional de Formación Profesional para el período 1993-1996, que fue aprobado por acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de marzo de 1993, a propuesta de los ministros de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social.

3.1. Objetivos del Programa Nacional de Formación Profesional

Los objetivos del Programa Nacional de Formación Profesional son los siguientes:

A) En relación con la renovación de la oferta:

1. Creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales a partir de los estudios sectoriales realizados para cada sector productivo (1993).
2. Elaboración y aprobación de un Catálogo de Títulos Profesionales y de un Repertorio de Certificaciones Profesionales (1994).
3. Establecimiento de un sistema de correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas de la Formación Profesional Reglada y los conocimientos adquiridos en la Formación Profesional Ocupacional y en la experiencia laboral (1995).
4. Programas de Formación Profesional a distancia: conducentes a títulos profesionales o a certificados profesionales.

B) En relación con la población demandante de formación profesional.

5. Atención a la población escolar que demande Formación Profesional Reglada.
6. Programas de Garantía Social para la población en edad escolar que carece de titulación académica y profesional.
7. Programas de Formación Profesional para la población demandante de primer empleo que carece de titulación académica, profesional o de ambas.
8. Programas de Formación Ocupacional para parados que perciban prestaciones por desempleo.

9. Programas de Formación Ocupacional para jóvenes que hayan tenido un empleo anterior o parados de larga duración mayores de 25 años.
10. Programas de Formación Ocupacional para otros colectivos.
11. Programas de Formación Básica para los anteriores colectivos que la requieran previamente para aprovechar con rendimiento la Formación Ocupacional.
12. Programas de Formación Profesional Reglada para la población activa (parados y ocupados) que acredite requisitos de titulación o formación suficiente.
13. Programas de formación continua para los trabajadores ocupados (Acuerdo Nacional de Formación Continua).

C) En relación a la calidad del sistema.

14. Programas de formación de profesores: de las administraciones educativas, del INEM, y de las administraciones laborales.
15. Consolidación de una red estatal coordinada de Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la FP y de Centros Nacionales de Formación Profesional y Ocupacional.
16. Programa de dotación de equipamientos: de centros educativos; de centros de Formación Profesional Ocupacional.
17. Programa de Calificación de demandantes de empleo.
18. Programa de Orientación Profesional para la población escolar y para la población activa.
19. Programa de Evaluación de las enseñanzas profesionales en relación con el grado y modalidad de inserción profesional de alumnos que acreditan un título o un certificado profesional.
20. Programas de certificación de cualificaciones para la libre circulación de los trabajadores.

D) Órganos de coordinación, seguimiento y apoyo al Programa Nacional.

21. Consejo General de Formación Profesional: coordinación con las Comunidades Autónomas.
22. Constitución de un Órgano de enlace o Unidad de Coordinación sobre cualificaciones entre las Administraciones con responsabilidades en materia de formación profesional (1993).
23. Comisiones Provinciales conjuntas de Formación Profesional.

3.2. Fases en el diseño de los perfiles profesionales

En el marco de la LOGSE y del primer Programa Nacional de Formación Profesional, se verán ahora las fases del proceso de diseño de los perfiles profesionales y de los ciclos formativos, constituyentes del primer nivel de concreción del currículo y necesarias para llegar a la implementación de los ciclos formativos de Formación Profesional Específica.

La metodología para la definición de los Títulos profesionales es el instrumento para analizar de forma sistemática los procesos productivos de los diferentes sectores y definir la formación que precisan los profesionales que intervienen en ellos. Rueda (1997) y Arbizu (1998) reseñan las fases del proceso de diseño de los perfiles profesionales que dan lugar a los Títulos profesionales responden a una serie de cuestiones, siendo varios los agentes que intervienen en las respuestas:

FASE 1. Estudio del sector, de los perfiles profesionales y de las necesidades de Formación Profesional.: ¿Cómo están configurados los

sectores de producción de bienes y servicios en España? ¿Cuáles son sus ocupaciones y necesidades de formación? ¿Qué referentes pueden ser tomados de otros países?. Las respuestas a estos interrogantes se obtienen mediante la investigación de los sectores productivos con encuestas directas de puestos de trabajo, empresas y estudios documentales de datos. Esto ha sido llevado a cabo por el INEM, en colaboración con el MEC, organizaciones empresariales y sindicales y otras entidades. Los aspectos que atienden estos estudios son:

- Configuración económica y empresarial.
- Configuración laboral.
- Configuración formativa.
- Configuración ocupacional.
- Necesidades de formación.
- Estudio prospectivo.

Los estudios sectoriales son pues el punto de partida tanto para la elaboración del catálogo de títulos académicos de Formación Profesional Reglada (FPR), dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, como para el repertorio de certificados profesionales de la Formación Profesional Ocupacional (FPO) dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales². El compartir ciertos referentes hace posible un sistema de convalidaciones y correspondencias entre la FPR, la práctica laboral y la FPO. Los estudios sectoriales tuvieron lugar entre los años 1990 y 1992 y

² La denominación de los distintos departamentos ministeriales es, como es sabido, mutable según los diferentes gobiernos. Por ello, los asuntos educativos son competencia del Ministerio de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia o del Ministerio de Educación y Cultura, o del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Igualmente ocurre con el Ministerio de Trabajo, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales o Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. En esta tesis nos referiremos a ellos según la denominación que tuvieran en el momento del cual se trate.

forman la fase de investigación inicial común.

Además, en esta fase se estudia documentación sobre perfiles profesionales en otros países con vistas a la transparencia de las cualificaciones en Europa que conlleva la libre movilidad de los trabajadores. En el Cuadro 6.1 se ofrece una correlación entre el sector productivo estudiado y la Familia profesional obtenida, si bien esta correlación no se da en todos los casos.

**CATÁLOGO DE TÍTULOS DE
FORMACIÓN PROFESIONAL**
Familias profesionales

**ESTUDIOS DE NECESIDADES DE
FORMACIÓN PROFESIONAL**
Sectores

Agricultura y ganadería.	▪ Agrario.
Actividades Marítimo – Pesqueras.	▪ Acuicultura, Pesca y Buceo.
Industrias Alimentarias.	▪ Industrias Alimentarias.
Química.	▪ Industrias Químicas. ▪ Minería y Primeras Transformaciones Mineras. ▪ Producción y Transformación de Energía y Agua.
Vidrio y Cerámica.	▪ Industrias Manufactureras Diversas.
Textil, Confección y Piel.	▪ Textil. ▪ Piel y Cuero.
Madera y Mueble.	▪ Industrias de la Madera, Mueble y Corcho.
Arte Gráficas.	▪ Industria Gráficas.
Edificación y Obra Civil.	▪ Edificación y Obras Públicas.
Fabricación Mecánica.	▪ Industria Pesada y Construcciones Metálicas.
Electricidad – Electrónica.	▪ Industrias de Fabricación de Equipos Electromecánicos.
Mantenimiento y Servicios a la Producción.	▪ Instalaciones y Montajes.
Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados.	▪ Mantenimiento y Reparación. ▪ Automoción.
Sanidad.	▪ Sanidad.
Hostelería y Turismo.	▪ Servicios de Naturaleza Turística.
Administración.	▪ Administración y Oficinas.
Informática.	▪ Seguros y Finanzas.
Comercio y Marketing.	▪ Comercio. ▪ Transportes y Comunicaciones.
Servicios Socioculturales y a la Comunidad.	▪ Servicios a la Comunidad y Personales.
Imagen Personal.	
Actividades Físicas y Deportivas.	
Otras Profesiones.	▪ Servicios a las Empresas. ▪ Docencia e investigación. ▪ Artesanía.

Cuadro 6. 1. Estudios sectoriales, referencia para el Catálogo de Títulos de Formación Profesional. Fuente: Arbizu (1998).

FASE 2. Definición de la referencia del Sistema Productivo del Título:

¿Qué competencias deben satisfacer los profesionales necesarios para conseguir los objetivos de la producción de bienes y servicios? ¿En qué espacio profesional se van a mover y cuál se prevé que será su evolución?

Para la definición de dichas competencias se ha realizado, en un conjunto de actividades económicas, el análisis funcional de los objetivos de la producción con la investigación previa de los procesos productivos y de las tecnologías dominantes.

Como agentes se ha contado con unos expertos tecnológicos integrados en los Grupos de Trabajo Profesional en el MEC y las Comunidades Autónomas. Posteriormente han sido contrastados con diversas organizaciones de cada sector. De este trabajo se obtiene la referencia del sistema productivo con los perfiles profesionales del título organizados en sus correspondientes Unidades de Competencia.

FASE 3. Diseño de la formación asociada al título y componentes de ordenación: ¿Cuál es el proceso que media para alcanzar las competencias del perfil profesional? O, lo que es lo mismo, ¿cuál es la formación necesaria para adquirir esas competencias y capacidades profesionales?

Este trabajo, al que denominamos diseño curricular, se realiza por profesores, expertos educativos de cada familia integrados en los GTP. Constituyen las enseñanzas mínimas del ciclo formativo, estructurado en módulos profesionales y sus contenidos son los correspondientes al 55% de la duración total del ciclo formativo. Se asegura así una misma formación profesional específica básica y común para todos los alumnos del territorio español.

En cada ciclo formativo, los módulos profesionales de la formación profesional específica, pueden ser:

- a) Módulos profesionales asociados a una Unidad de Competencia.
- b) Módulos profesionales asociados a más de una Unidad de Competencia.
 - Módulos transversales asociados a más de una Unidad de Competencia.
 - Módulo de Formación en Centros de Trabajo.
- c) Módulos derivados de la política socioeducativa: Formación y Orientación Laboral.

En esta fase también se han definido algunas características propias de la Ordenación, como son las especialidades del profesorado, en su caso las equivalencias de titulación a efectos de docencia; los requisitos mínimos para impartir las enseñanzas, como son las instalaciones, el itinerario de acceso al ciclo, el acceso directo a estudios universitarios y las posibles convalidaciones con la Formación Profesional Ocupacional y correspondencias con la práctica laboral.

FASE 4. Diseño del currículo propio del ámbito de gestión del MEC o de las Comunidades Autónomas con competencias en educación: ¿Cómo se produce la adaptación de la formación a las diversas necesidades y características de las Comunidades Autónomas, y cómo participan éstas en el diseño del currículo?

En el territorio gestionado por el MEC, esta fase ha sido completada en el mismo GTP con la definición del currículo hasta completar los contenidos al 100% de duración, e incluso el diseño de nuevos módulos

profesionales. Cada Comunidad Autónoma con competencias en materia de educación puede establecer su propio currículo en algunos casos creando nuevos módulos profesionales, ya sea de síntesis o de adaptación al entorno, o bien, en el caso de Cataluña, dividiendo el módulo profesional en créditos.

FASE 5. Ordenación e implantación de los ciclos formativos: ¿Qué otros factores influyen para implantar y desarrollar un ciclo?

Los componentes de ordenación académica que desarrollan aspectos reguladores de carácter básico para todo el Estado son establecidos por reales decretos u órdenes ministeriales, como pueden ser:

- Requisitos académicos de acceso a ciclos.
- Sistema de convalidaciones con otros estudios y con la FPO.
- Sistema de correspondencia con la práctica laboral.
- Sistema de calificación y acreditación del alumnado.

Otros aspectos corresponden a la ordenación en el ámbito de gestión de las diferentes Comunidades Autónomas y son regulados por órdenes ministeriales, resoluciones o circulares de comienzo de curso. Tratan de:

- Especificaciones y dotación de medios y equipamientos requeridos.
- Pruebas de acceso para quienes no cumplen los requisitos académicos de acceso a ciclos.
- Condiciones y procedimientos de admisión y matrícula.
- Definición de horarios.
- Normas de desarrollo de la Formación en Centros de Trabajo.
- Normas de evaluación.

En cuanto a la implantación de ciclos concretos se ha de tomar decisiones sobre:

- La selección de centros y de ciclos de acuerdo con las características del entorno geográfico industrial, a la relación oferta y demanda, etc.
- El número de grupos autorizados según el flujo de alumnos y las necesidades de profesionales formados.

FASE 6. Desarrollo curricular de los ciclos formativos: ¿Cómo puede llevarse al aula el ciclo formativo? ¿Cuáles son las actividades que deben ser planificadas? ¿Cómo se puede evaluar si se han alcanzado las capacidades del ciclo y las competencias del perfil profesional?

Una vez que el ciclo formativo está autorizado en el centro docente, para dar una respuesta es necesario que el equipo de profesores realice el desarrollo curricular del ciclo formativo. Para este paso están pensados los siguientes materiales: libros de texto y materiales de orientación, propuestas editadas por MEC – ANELE, Proyecto Curricular de ciclo formativo y la Programación de módulo profesional.

FASE 7. Formación del profesorado de FP: ¿Qué requisitos ha de cumplir el profesorado para poder desarrollar el ciclo formativo?

El profesorado debe ser formado, fundamentalmente, en un método para el desarrollo curricular, de manera que puedan adaptar su competencia pedagógica y formación específica a las técnicas, métodos o nuevos campos que hayan sido definidos en el diseño curricular y que sean acordes con la evolución didáctica, tecnológica y con los nuevos modos organizativos.

Se tiene en cuenta también el procedimiento de selección, ingreso y adquisición de condición de funcionario para los profesores de FPE, para lo cual se han definido:

- los temarios de oposiciones que han de regir en los procedimientos de selección;
- las pruebas prácticas necesarias para demostrar las capacidades integradoras del saber y saber hacer;
- las titulaciones equivalentes a efectos de docencia. Las titulaciones requeridas para impartir módulos profesionales como profesores interinos en centros públicos o como profesores contratados en centros privados.

También debe ser considerada la formación de las personas designadas por la empresa para el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo.

FASE 8. Evaluación de la Formación Profesional y adaptación permanente del Catálogo de Títulos. La Formación Profesional, al atender las necesidades de los sectores productivos de bienes y servicios, debe estar en constante cambio, pues éstos sufren tanto cambios tecnológicos como organizativos. La evaluación de los ciclos formativos debe producir un efecto de realimentación, la evaluación de la práctica docente y la del propio diseño de los títulos tendrá como principal indicador los índices de inserción laboral y la adaptación profesional.

Para conseguir esta adaptación de los títulos de Formación Profesional a la realidad cambiante de los sectores productivos, el Real Decreto 676/1993 marca un período para actualizar los títulos.

FASES	RESULTADOS	AGENTES
1. Estudio del sector, de los perfiles profesionales y de las necesidades de Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> – Estudio sectorial de necesidades de formación profesional <ul style="list-style-type: none"> ▪ Configuración económico – empresarial, configuración laboral, configuración formativa y configuración ocupacional. ▪ Necesidades de formación. ▪ Estudio prospectivo. – Otros estudios sectoriales de diversos países y definición de perfiles. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizado por el INEM, con MEC y otras Administraciones, Organizaciones empresariales, sindicales y entidades de prestigio. – Realizados por diversos países: Reino Unido (NCVQ), Francia (CEREQ, ROME), Italia (ISFOL), etc.
2. Definición de la referencia del Sistema Productivo del Título.	<ul style="list-style-type: none"> – Perfil profesional. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia general. ▪ Unidades de competencia con realizaciones y sus criterios de realización. Dominio profesional. – Posición en el proceso productivo. – Evolución de las competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizado por el Grupo de Trabajo Profesional (GTP) con expertos tecnológicos del mundo productivo. – Primer contraste externo con organizaciones empresariales, sindicales, profesionales y otras administraciones.
3. Diseño de la formación asociada al título y componentes de ordenación.	<ul style="list-style-type: none"> – Enseñanzas mínimas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos generales del ciclo formativo. ▪ Módulos profesionales con <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades terminales y sus criterios de evaluación. ▪ Contenidos básicos (55% de duración total de ciclo). – Especialidades del profesorado. – Requisitos mínimos para impartir estas enseñanzas. – Convalidaciones, correspondencias y acceso a estudios superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizado por el Grupo de Trabajo Profesional (GTP) con expertos educativos, profesores de E. Secundaria, profesores Técnicos de FP, u otros docentes cualificados. – Segundo contraste externo con organizaciones empresariales, sindicales, etc. – C. Gral. de FP, Comité técnico, Consejo Escolar del Estado, Consejo de Estado y Consejo de Ministros.
4. Diseño del currículo propio del ámbito de gestión del MEC o de las CCAA con competencias en educación.	<ul style="list-style-type: none"> – La suma del tiempo asignado a los contenidos de todos los módulos profesionales, es el 100% de la duración del ciclo. – Pueden aparecer nuevos módulos en el cómputo total. – Aparecen contenidos en el módulo de FCT. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizado por el MEC o por la Comunidad Autónoma correspondiente. – Informado y aprobado por los órganos correspondientes.

5. Ordenación e implantación de los ciclos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> – Especificaciones y dotación de medios y equipamientos. – Ordenación académica, mediante normas e instrucciones de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso y matriculación (y prueba de acceso). ▪ Convalidaciones y correspondencias. ▪ Realización y control de la FCT, evaluación, etc. – Implantación de los ciclos formativos con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección de ciclos y de centros según necesidades y disponibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> – Servicios de Ordenación Académica y de Implantación del MEC, o sus homólogos en las respectivas Comunidades Autónomas con competencias en educación.
6. Desarrollo curricular de los ciclos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> – Libros de texto y materiales de orientación. – Propuestas editadas por MEC-ANELE. – Proyecto Curricular de ciclo formativo. – Programación de módulo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesores autores. – Profesores de centros.
7. Formación del profesorado de FP	<ul style="list-style-type: none"> – En tecnologías específicas. – En empresas. – En didáctica para FP. 	<ul style="list-style-type: none"> – Subdirección general de FP. – Administraciones educativas. – Centros de profesores.
8. Evaluación de los ciclos formativos de Formación Profesional y adaptación permanente del Catálogo de Títulos.	<ul style="list-style-type: none"> – Definición de indicadores de calidad y evaluación en FP. – Estudio cualitativo y cuantitativo de resultados de CF. – Adaptación permanente del Catálogo de Títulos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. – Dir. Gral. de FP y PE del MEC. – Homólogos de CC.AA. – Dir. Provinciales y Serv. de Inspección educativa.

Cuadro 6. 2. Fases, resultados y agentes en el diseño de los Títulos Profesionales

4. ESTRUCTURA DE LOS TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Como consecuencia del proceso de renovación de la formación profesional, expuesto en el epígrafe anterior, se obtuvieron diferentes familias profesionales con un total de 135 títulos (en el año 2002 los Títulos

profesionales son 139) —61 de grado medio y 74 de grado superior—, de todos los cuales se ha de detallar su regulación de título y las correspondientes enseñanzas mínimas, así como el currículo del MEC. El conjunto constituye el Catálogo de Títulos de Formación Profesional. Cada uno de los títulos es un producto homogéneo que responde a una estructura que engloba todas las características del ciclo formativo sobre las que ha de realizarse el correspondiente desarrollo curricular. A continuación se resume la estructura general de un título profesional (Esquema 6.1).

TÍTULO DE TÉCNICO O TÉCNICO SUPERIOR

1. IDENTIFICACIÓN.
1.1. Denominación. 1.2. Nivel. 1.3. Duración.
2. REFERENCIA DEL SISTEMA PRODUCTIVO.
2.1. Perfil Profesional.
2.1.1. Competencia general. 2.1.2. Capacidades profesionales. 2.1.3. Responsabilidad y autonomía. 2.1.4. Unidades de competencia. 2.1.5. Realizaciones y dominios profesionales.
2.2. Evolución de la competencia profesional.
2.2.1. Cambios en los factores tecnológicos, organizativos y económicos. 2.2.2. Cambios en las actividades profesionales. 2.2.3. Cambios en la formación.
2.3. Posición en el proceso productivo.
2.3.1. Entorno profesional y de trabajo. 2.3.2. Entorno funcional y tecnológico.

3. CURRÍCULO (ENSEÑANZAS MÍNIMAS EN EL TÍTULO)
3.1. Objetivos generales del ciclo formativo. 3.2. Módulos profesionales asociados a una Unidad de Competencia. 3.3. Módulo profesional transversal. 3.4. Módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo. 3.5. Módulo profesional de Formación y Orientación Laboral. 3.6. Materias del Bachillerato que se han debido cursar para acceder a ciclos de Grado Superior.
4. PROFESORADO.
4.1. Especialidades del profesorado que debe impartir los módulos profesionales del ciclo formativo. 4.2. Materias y/o áreas que pueden ser impartidas por las especialidades del profesorado definidas. 4.3. Equivalencias de titulaciones a efectos de docencia.
5. REQUISITOS MÍNIMOS PARA IMPARTIR ESTAS ENSEÑANZAS.
5.1. Requisitos mínimos de espacios e instalaciones. 5.2. Enseñanzas de Formación Profesional que han debido venir impartiendo los centros privados.
6. ACCESOS, CONVALIDACIONES Y CORRESPONDENCIAS.
6.1. Modalidades del Bachillerato a las que dan acceso los ciclos formativos de grado medio. 6.2. Convalidaciones con materias de Bachillerato en grado medio. 6.3. Módulos que pueden ser objeto de convalidación con la Formación Profesional Ocupacional. 6.4. Módulos profesionales que pueden ser objeto de correspondencia con la práctica laboral. 6.5. Acceso a estudios universitarios desde ciclos de grado superior.

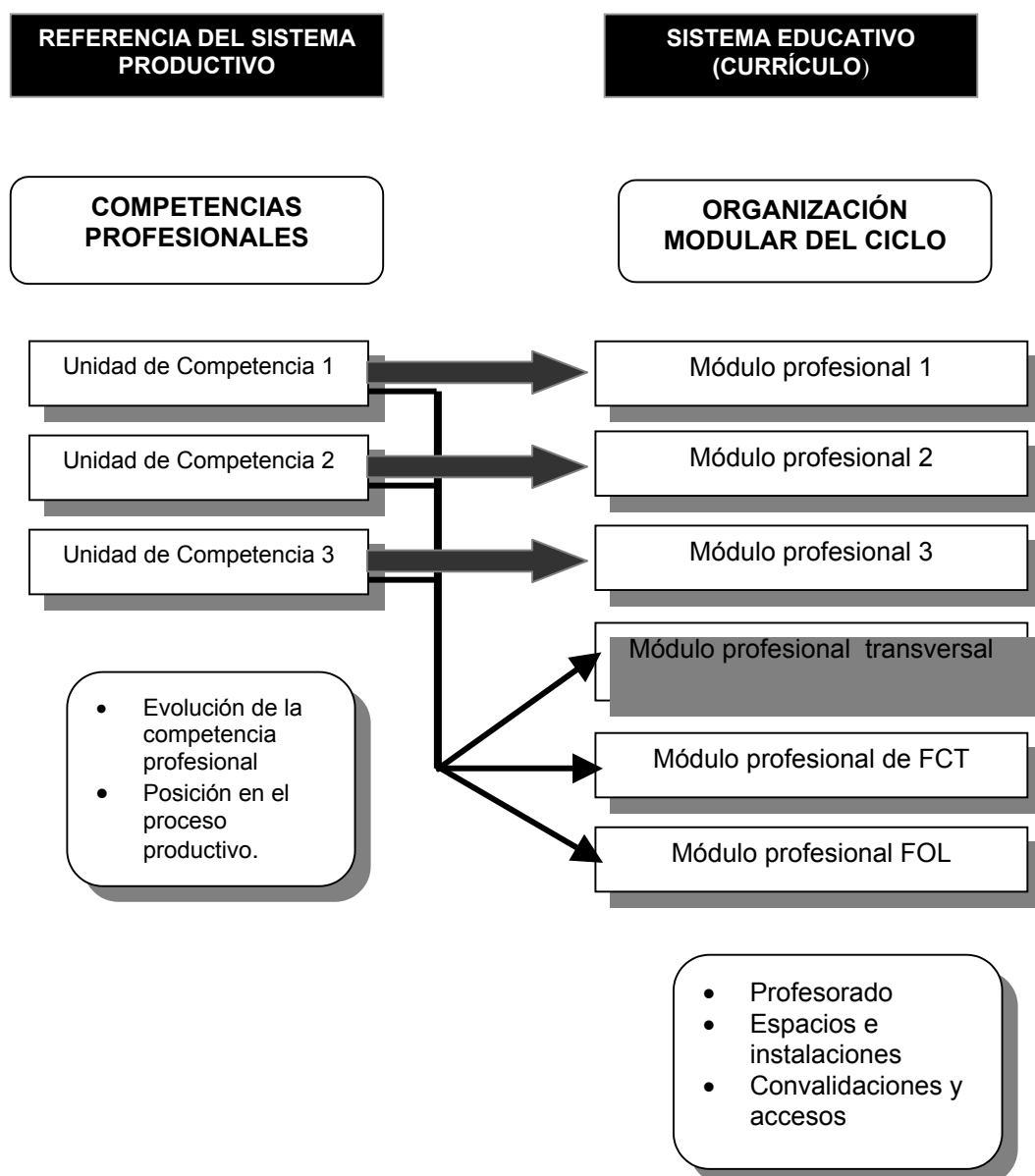
Esquema 6. 1. Estructura tipo de un Título Profesional. Fuente: MEC

Esta estructura es la que puede observarse en los Títulos de la Familia Profesional Administración, cuyos currículos completos pueden encontrarse en la dirección web del MEC. Con el fin de clarificar aún más la estructura de un Título Profesional, en el esquema 6.2 se indican

sinécticamente las referencias al sistema productivo a partir de una competencia profesional de carácter global y de unidades parciales de competencia. Su traducción al sistema educativo es un ciclo formativo organizado en módulos, que pueden ser de las siguientes clases:

- **Módulos profesionales asociados a una Unidad de Competencia.** Son los que derivan directa y unívocamente de una sola unidad de competencia que se puede alcanzar en un centro docente. No implica necesariamente que deban abarcar todos los saberes necesarios para la unidad de competencia, ya que parte de ellos pueden encontrarse en los módulos transversales o en la FCT.
- **Módulos profesionales transversales.** Se engloban bajo esta denominación aquellos que contienen capacidades terminales, criterios de evaluación y/o contenidos transversales asociados a varias unidades de competencia. Un ejemplo es el módulo de Relaciones en el Entorno de Trabajo, que aporta conocimientos y habilidades transversales a todos los demás módulos que componen el Título.
- **Módulos singulares,** de los que el principal es el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Se define como un conjunto de formación que permite la consecución de capacidades en situación real productiva e integrándose en el ámbito laboral y en el sistema de relaciones técnico – sociales de la empresa. Responde a aquellas capacidades terminales y criterios de evaluación que no pueden conseguirse en el centro educativo, pero sí en situación de trabajo. El módulo de FCT existe en todos los Títulos y es considerado como elemento de la mayor importancia.

Otro módulo singular de especial importancia es el de Formación y Orientación Laboral (FOL), que es un conjunto de formación referida a aspectos importantes en la vida profesional como salud laboral, derecho laboral, mecanismos y formas de inserción laboral, entre otras.



Esquema 6. 2. Estructura general de los Títulos Profesionales. Fuente: Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (1998).

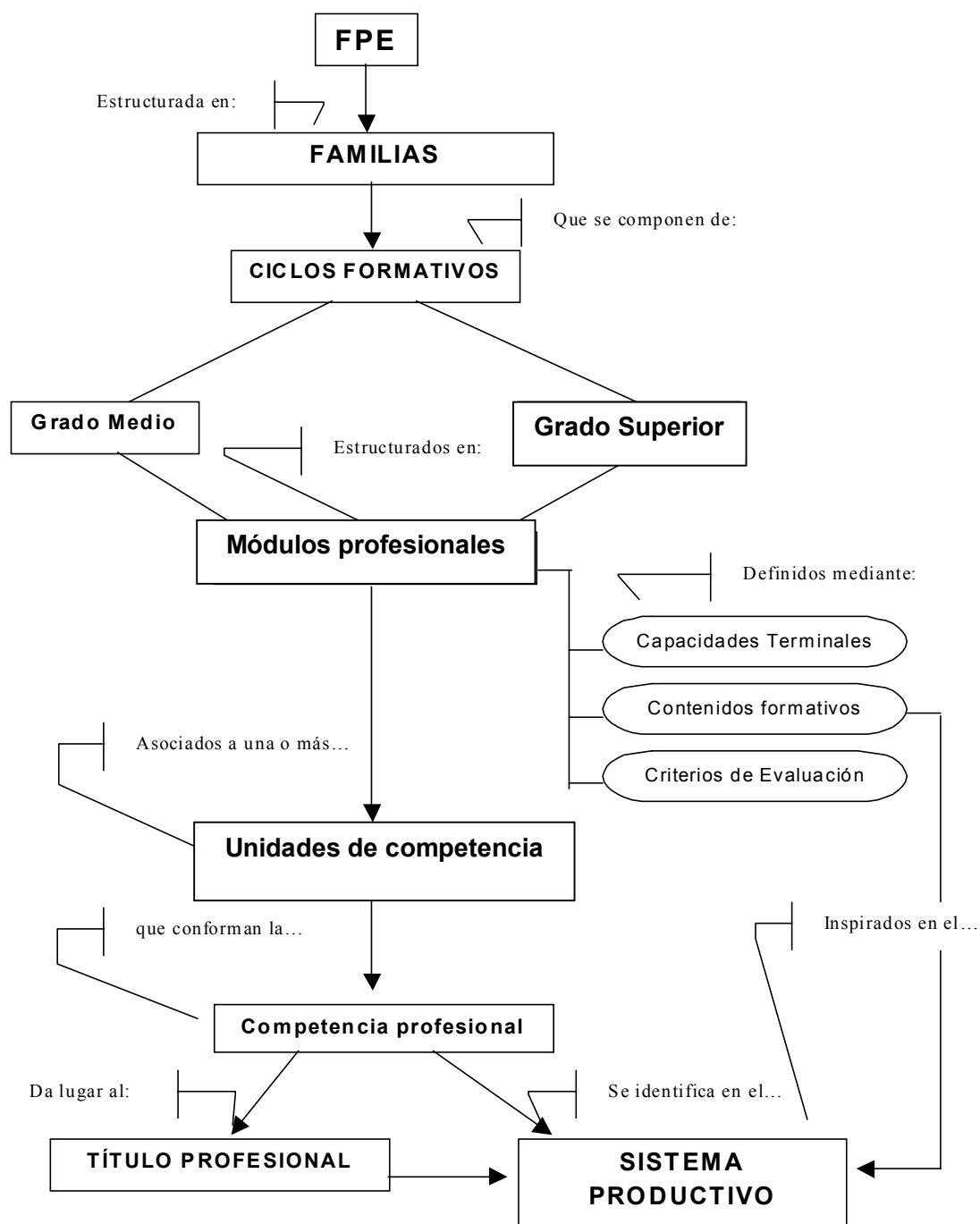
5. LAS FAMILIAS PROFESIONALES

5.1. Definiciones

Desde un punto de vista educativo, Familia Profesional se define como “un conjunto de ciclos formativos que, por la afinidad de sus contenidos, requieren un determinado equipo de profesores de secundaria, un conjunto de espacios educativos y medios tecnológicos–didácticos y una Formación Profesional de Base común en cada nivel de formación.” (Ministerio de Educación y Cultura, 1997). En otro lugar, y con una orientación hacia el mundo productivo, Familia Profesional se define “Se denomina así al conjunto de los ciclos formativos que, por sus características y por sus contenidos afines, en relación con un sector productivo, forman la oferta educativa de Formación Profesional Específica para un sector profesional.” (Ministerio de Educación y Cultura, 1999, p. 17).

Otra definición de Familia Profesional, enunciada desde el punto de vista del sistema productivo, es la siguiente: “conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa y que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades, susceptible de constituir un bloque de Formación de Base.” (Ortega, López, & Cano, 1994).

Estas definiciones no son excluyentes, sino complementarias, ya que expresan la asociación necesaria entre los mundos educativo y productivo. En el Cuadro 8.3 exponemos las veintidós familias profesionales y los ciclos formativos que las integran con indicación del grado, medio (GM) o superior (GS), al que pertenecen.



Esquema 6. 3. Mapa conceptual de la FPE. Fuente: elaboración propia.

5.2. Listado de las Familias y Ciclos Profesionales

En el Cuadro 6.3 se presentan todas las Familias Profesionales de la Formación Profesional Específica, con mención de los Ciclos Formativos que las componen agrupados por grados. En total, la nueva FPE consta de 22 Familias Profesionales y 139 Ciclos Formativos, que cubren todos los sectores productivos, y entre las que se encuentra la Familia Profesional Administración, objeto de esta tesis, y que cuenta con tres Ciclos Formativos, uno de Grado Medio (Gestión Administrativa), y dos de Grado Superior (Administración y Finanzas y Secretariado).

FAMILIA PROFESIONAL	CICLOS FORMATIVOS	GRADO
1. Actividades Agrarias	<ul style="list-style-type: none"> Explotaciones Agrarias Extensivas Explotaciones Agrarias Intensivas Explotaciones Ganaderas Trabajos Forestales y de Conservación del Medio Natural Jardinería 	GM GM GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Gestión de Explotaciones Agropecuarias Gestión y Organización de los Recursos Naturales y Paisajísticos. 	GS GS
2. Actividades Marítimo – Pesqueras	<ul style="list-style-type: none"> Buceo a Media Profundidad Operación, Control y Mantenimiento de Máquinas e Instalaciones del Buque Operaciones de Cultivo Acuícola Pesca y Transporte Marítimo 	GM GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Navegación, Pesca y Transporte Marítimo Producción Acuícola Supervisión y Control de Máquinas e Instalaciones del Buque 	GS GS GS
3. ADMINISTRACIÓN	Gestión Administrativa	GM
	<ul style="list-style-type: none"> Administración y Finanzas Secretariado 	GS GS

4. Actividades Físicas y Deportivas	▪ Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural	GM
	▪ Animación de Actividades Físicas y Deportivas	GS
5. Artes Gráficas	▪ Encuadernación, Manipulado de Papel y Cartón ▪ Impresión en Artes Gráficas ▪ Preimpresión en Artes Gráficas	GM GM GM
	▪ Diseño y Producción Editorial ▪ Producción en Industrias de Artes Gráficas	GS GS
6. Comercio y Marketing	▪ Comercio	GM
	▪ Comercio Internacional ▪ Gestión Comercial y Márketing ▪ Gestión del Transporte ▪ Servicios al Consumidor	GS GS GS GS
7. Comunicación, Imagen y Sonido	▪ Laboratorio de Imagen	GM
	▪ Imagen ▪ Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos ▪ Realización de Audiovisuales y Espectáculos ▪ Sonido	GS GS GS GS
8. Edificación y Obra Civil	▪ Acabados de Construcción ▪ Obras de Albañilería ▪ Obras de Hormigón ▪ Operación y Mantenimiento de Maquinaria de Construcción	GM GM GM GM
	▪ Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas ▪ Desarrollo y Aplicación de Proyectos de Construcción ▪ Realización y Planes de Obra	GS GS GS
9. Electricidad y Electrónica	▪ Equipos Electrónicos de Consumo ▪ Equipos e Instalaciones Electrotécnicas	GM GM
	▪ Desarrollo de Productos Electrónicos ▪ Instalaciones Electrotécnicas ▪ Sistemas de Regulación y Control Automáticos ▪ Sistemas de Telecomunicación e Informáticos	GS GS GS GS

10. Fabricación Mecánica	<ul style="list-style-type: none"> Fundición Mecanizado Soldadura y Calderería Tratamientos Superficiales y Térmicos 	GM GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Construcciones Metálicas Desarrollo de Proyectos Mecánicos Producción por Fundición y Pulvimetalurgia Producción por Mecanizado Óptica de Anteojería 	GS GS GS GS GS
11. Hostelería y Turismo	<ul style="list-style-type: none"> Cocina Pastelería y Panadería Servicios de Restaurante y Bar 	GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Agencias de Viajes Alojamiento Información y Comercialización Turísticas Restauración Animación Turística 	GS GS GS GS GS
12. Imagen Personal	<ul style="list-style-type: none"> Caracterización Estética Personal Decorativa Peluquería 	GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Asesoría de Imagen Personal Estética 	GS GS
13. Industrias Alimentarias	<ul style="list-style-type: none"> Matadero y Carnicería-Charcutería Conservaría Vegetal, Cárnica y de Pescado Elaboración de Aceites y Jugos Elaboración de Productos Lácteos Elaboración de Vinos y otras Bebidas Molinería e Industrias Cerealistas Panificación y Repostería Industrial 	GM GM GM GM GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Industria Alimentaria 	GS
14. Informática	<ul style="list-style-type: none"> Administración de Sistemas Informáticos Desarrollo de Aplicaciones Informáticas 	GS GS
15. Madera y Mueble	<ul style="list-style-type: none"> Fabricación a Medida e Instalación de Carpintería y Mueble Fabricación Industrial de Carpintería y Mueble Transformación de Madera y Corcho 	GM GM GM

	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de Productos en Carpintería y Mueble Producción de Madera y Mueble 	GS GS
16. Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	<ul style="list-style-type: none"> Carrocería Electromecánica de Vehículos 	GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Automoción Mantenimiento Aeromecánico Mantenimiento de Aviónica 	GS GS GS
17. Mantenimiento y Servicios a la Producción	<ul style="list-style-type: none"> Instalación y Mantenimiento Electromecánico y Conducción de Líneas. Montaje y Mantenimiento de Instalaciones de Frío, Climatización y Producción de Calor. Mantenimiento ferroviario. 	GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de Proyectos de Instalaciones de Fluidos, Térmicas y de Manutención. Mantenimiento de Equipo Industrial. Mantenimiento y Montaje de Instalaciones de Edificio y Proceso. Prevención de riesgos profesionales 	GS GS GS GS
18. Química	<ul style="list-style-type: none"> Laboratorio. Operaciones de Fabricación de Productos Farmacéuticos. Operaciones de Proceso de Pasta y Papel. Operaciones de Proceso en Planta Química. Operaciones de Transformación de Plásticos y Caucho. 	GM GM GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Análisis y Control. Fabricación de Productos Farmacéuticos y Afines. Industrias de Proceso Químico. Plásticos y Caucho. Química Ambiental. Industrias de Proceso de Pasta y Papel. 	GS GS GS GS GS GS
19. Sanidad	<ul style="list-style-type: none"> Cuidados Auxiliares de Enfermería. Farmacia. 	GM GM

	<ul style="list-style-type: none"> Anatomía Patológica y Citología. Dietética. Documentación Sanitaria. Higiene Bucodental. Imagen para el Diagnóstico. Laboratorio de Diagnóstico Clínico. Ortoprotésica. Prótesis Dentales. Radioterapia. Salud Ambiental. Audioprótesis. 	GS GS GS GS GS GS GS GS GS GS GS
20. Servicios Socioculturales y a la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Animación Sociocultural. Educación Infantil. Interpretación de la Lengua de Signos. Integración Social. 	GS GS GS GS
21. Textil, Confección y Piel	<ul style="list-style-type: none"> Calzado y Marroquinería. Confección. Operaciones de Ennoblecimiento Textil. Producción de Hilatura y Tejeduría de Calada. Producción de Tejidos de Punto. 	GM GM GM GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Curtidos. Patronaje. Procesos de Confección Industrial. Procesos de ennoblecimiento Textil. Procesos Textiles de Hilatura y Tejeduría de Calada. Procesos Textiles de Tejeduría de Punto. 	GS GS GS GS GS GS
22. Vidrio y Cerámica	<ul style="list-style-type: none"> Operaciones de fabricación de Productos Cerámicos. Operaciones de fabricación de Vidrio y Transformados. 	GM GM
	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo y fabricación de Productos Cerámicos. Fabricación y transformación de Productos de Vidrio. 	GS GS

Cuadro 6. 3. Familias Profesionales y Ciclos Formativos. Actualizado en Octubre de 2002.
Fuente: www.mec.es/

6. EL PROFESORADO DE LA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL

También en los aspectos relativos al profesorado la LOGSE impone grandes diferencias con respecto a la LGE de 1970. El proceso de renovación de la FP recoge los cambios en las tecnologías y en los modos de organización, lo que paralelamente incide en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos educativos y capacidades terminales. Al aparecer nuevas familias profesionales y, consecuentemente, nuevos títulos profesionales —incluso en las especialidades tradicionales como la Familia Profesional Administración, anteriormente rama Administrativa y Comercial— se hacen necesarios otros perfiles y especialidades docentes, obligados por la nueva organización de los ciclos formativos, por el tipo de currículo, por los propios elementos curriculares, por el papel del profesor frente al currículo, por los materiales de apoyo al profesor y por la tipología del alumnado. Para comprender la necesidad del establecimiento de los nuevos perfiles docentes y sus correspondientes especialidades, estudiaremos las diferencias entre los modelos antiguo y actual de la Formación Profesional española.

6.1. Diferencias entre los modelos anterior y actual de FP derivadas de la organización de los títulos profesionales

En la FP de 1970 la organización de los estudios profesionales era en Ramas Profesionales, con diferentes profesiones (FP I) y especialidades (FP II), éstas divididas en áreas de conocimientos que a su vez se dividían en materias o asignaturas, de las cuales unas atendían a conocimientos generalistas mientras que otras constituían el núcleo fuerte de los conocimientos profesionalizadores.

6.1.1. Las Áreas formativas en la FP de 1970

- **Área de Tecnología.** Se centraba en los aspectos de fundamentación científica y bases tecnológicas de cada Rama y dentro de ella de cada profesión (FP I) y cada especialidad (FP II). Explica el “porqué de las cosas” pero no el “cómo se hacen las cosas”, es decir, atiende el saber tecnológico sin llegar al saber práctico.
- **Prácticas de Taller.** Atendía a los aspectos de realización práctica, poniendo en acción el saber hacer de los alumnos. Como la consecución de destrezas requiere cierto tiempo y presenta notables diferencias individuales, no solía ir acompañada sincrónicamente de los conocimientos teóricos adquiridos en el área de tecnología, por lo que era frecuente el desfase entre ambas.
- **Técnicas de Expresión Gráficas.** Atendía a los aspectos de diseño, interpretación de planos, mapas, esquemas, croquis, etc. Tenía mayor énfasis en las ramas de carácter industrial, delineación u otras similares, si bien estaba presente en todas las profesiones y especialidades adaptándose a los contenidos propios.
- **Formación Empresarial.** Contaba con asignaturas como Seguridad e Higiene, Organización Empresarial y Legislación —todas en FP II—. Si bien este área debía ser específica de cada rama, e incluso en cada especialidad, en la práctica tenía un carácter generalista.
- **Área Formativa Común y Área de Ciencias Aplicadas (FP I), Área de Formación Básica (FP II).** En ellas se encontraban materias generales como Matemáticas, Física, Química, Lengua Española, Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Ética o Religión, entre otras, simultaneándolas con las asignaturas propiamente profesionalizadoras. Esta coexistencia era impuesta por el triple objetivo de aportar al alumno una formación general, una formación profesional

de base y una formación profesional específica, además de constituir una especie de Bachillerato alternativo de segunda categoría, paralelo al Bachillerato Unificado Polivalente, pero conducente también a los estudios universitarios para aquellos alumnos que así lo desearan.

6.1.2. La organización de los ciclos formativos

Por el contrario, la Formación Profesional Específica diseñada en la LOGSE, se estructura, como ya se ha visto, en familias profesionales y éstas en ciclos formativos que a su vez constan de módulos profesionales, todos ellos con carácter profesionalizador y en ningún caso generalista. En una primera lectura puede parecer que se ha producido un simple cambio de terminología, sustituyendo la palabra “rama” por familia profesional, “Formación Profesional de primer grado” por ciclo formativo de grado medio, “Formación Profesional de segundo grado” por ciclo formativo de grado superior, “asignatura o materia” por módulo profesional, “objetivos” por capacidades terminales. Sin embargo, y aunque el paralelismo existe en cierto modo, la nueva terminología alude a cambios radicales en la conceptualización de la formación profesional. Además de haberse adaptado al léxico empleado en otros países del entorno europeo y al de los ambientes próximos al mundo de la producción, los nuevos términos tratan de expresar mejor las nuevas ideas y formas de hacer. No se trata, pues, de un simple cambio en las palabras, sino que las diferencias entre ambos modelos de formación profesional son mucho más profundas. (Cuadro 6.4)

Las repercusiones que esto conlleva para el profesorado son varias. En primer lugar, en la actual Formación Profesional, no se da la coexistencia entre materias generalistas y materias profesionalizadoras, ni entre materias teóricas y materias prácticas. Por el contrario, los módulos

profesionales suponen un todo integrado cuyas principales características pueden resumirse en los siguientes puntos.

- En cada módulo profesional se definen capacidades terminales que se refieren al saber y al saber hacer, además del saber comportarse. Por esta razón, el profesorado debe trabajar tanto los contenidos teórico-tecnológicos como los contenidos prácticos de forma integrada. Además, los contenidos no se repiten en módulos profesionales distintos.
- En los ciclos existen ciertos módulos en los que la organización de la producción y la calidad tiene un papel relevante, siendo específica de la familia profesional, con mayor incidencia en los ciclos de grado superior.
- En casi todos los ciclos hay elementos relativos a la seguridad en el trabajo específicos del título que, o bien están integrados en el módulo que requiera estos conocimientos, o bien se imparten en módulos específicos de seguridad.

Lo expuesto anteriormente explica que no haya profesores que trabajen distintas capacidades sobre los mismos contenidos, sino que todo el profesorado debe ser planificador del proceso de enseñanza–aprendizaje para conseguir profesionales competentes capaces de insertarse en el mundo productivo. Cada módulo profesional se completa en sí mismo, por lo que comprende aspectos tecnológicos, prácticos y actitudinales que el profesor encargado de impartirlo debe trabajar en su conjunto.

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LOS TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LGE Y EN LA LOGSE

Formación Profesional en la LGE	Formación Profesional en la LOGSE
▪ Ramas de FP	▪ Familias profesionales
▪ Simultaneidad de las áreas Formativa Común y de Ciencias Aplicadas con el área tecnológico-práctica	▪ Formación profesional específica, con la FP de Base la formación general integradas en la ESO y el Bachillerato.
▪ Grados I y II ³	▪ Grados medio y superior
▪ Duración de dos y tres cursos académicos respectivamente según grados, con las asignaturas de Tecnología y Prácticas secuenciadas en el tiempo.	▪ Ciclos formativos de duración variable, compuestos por módulos profesionales.
▪ Institutos de Formación Profesional	▪ Institutos de Educación Secundaria

Cuadro 6. 4. Esquema comparativo de la organización general de la FP de la LGE (1970) y de la FPE de la LOGSE (1990).

6.2. Diferencias derivadas del currículo

6.2.1. La modalidad de currículo

El currículo de la Formación Profesional en la LGE respondía a un cuestionario oficial, organizado y secuenciado en el tiempo. El profesor había de limitarse a impartir los contenidos asignados cumpliendo en su totalidad el programa impuesto. Por el contrario, los módulos profesionales responden a un currículo abierto y flexible, sin organizar ni secuenciar. El profesor ha de programar y secuenciar los contenidos con una concepción de la formación que no le permite enseñar todos los años lo mismo, ni repetir las mismas estructuras, ni trabajar con los mismos equipos.

³ No hacemos alusión a la Formación Profesional de Tercer Grado porque, como se ha indicado anteriormente, su existencia fue más teórica y normativa que práctica.

6.2.2. Los elementos curriculares

En la FP de 1970 los objetivos de la enseñanza del profesor estaban previamente definidos, siendo su papel esencial el logro de aquellos. Los contenidos se constituían en el eje organizador y secuenciador del currículo. Por el contrario, el eje del currículo en la FPE de 1990 son las capacidades terminales que los alumnos deben alcanzar, que son comunes a todo el ámbito estatal y que conectan con las capacidades profesionales del perfil profesional.

6.2.3. La planificación de la enseñanza

En cuanto al papel del profesor frente al currículo como planificador de la enseñanza, en la anterior FP el profesor había de programar unidades didácticas según las disposiciones del cuestionario oficial. Podía darse el caso, y no de manera infrecuente, de que la introducción en la programación de elementos curriculares nuevos y la eliminación de otros obsoletos como consecuencia de innovaciones tecnológicas en el sector productivo trajera consigo el rechazo de la programación por la inspección educativa. El papel actual del profesor de un módulo profesional consiste, por el contrario, en seleccionar, organizar y secuenciar el currículo en unidades de trabajo, pudiendo desarrollar estas unidades con mucha mayor libertad. Otra diferencia es la característica, ya mencionada, de que cada módulo ha de integrar aspectos tecnológicos, prácticos, organizativos y sociales, mientras que en el modelo anterior se programa de diferente manera lo tecnológico y lo práctico, lo primero desde un punto de vista teórico–conceptual y lo segundo desde un punto de vista procedimental, sin poder llegar en muchos casos a la necesaria conexión e integración entre ambos.

6.2.4. Los materiales de apoyo al profesor

También en este aspecto los cambios son notables. El material básico de trabajo para el profesor de la FP en la LGE es el libro de texto, si bien a menudo debe producir sus propios materiales, sobre todo en aquellas profesiones y especialidades no demasiado extendidas y en menor medida en aquellas con alumnado más numeroso, como Electricidad o Administrativa y Comercial. En el modelo actual la Administración ofrece materiales de apoyo al desarrollo curricular. Es tarea del profesor el desarrollo de las unidades de trabajo de la programación.

6.2.5. La tipología del alumnado

La edad mínima de acceso del alumnado a los estudios profesionales ha variado de un modelo a otro. A la FP I se accedía a los 14 años, pudiéndose haber completado o no los estudios de Educación General Básica; y a los de FP II a los 16 años, después de haber completado la FP I. Actualmente, la edad de acceso a los ciclos de grado medio es de 16 años, después de haber obtenido el título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria o mediante prueba de acceso en caso contrario. A los ciclos de grado superior se accede con el título de Bachiller LOGSE a los 18 años, o mediante prueba de acceso a los 20 años. Las diferencias en edad y titulación previa hacen que la motivación del alumnado hacia los estudios profesionales sea otra muy distinta a la que existía en la formación profesional anterior, sobre todo en el nivel de FP I.

Por otra parte, la configuración de la nueva formación profesional como estudios profesionalizadores con carácter terminal para la inserción rápida del joven en el mundo laboral, y no como una vía alternativa de

acceso a los estudios superiores, hace que las expectativas de los alumnos hayan mejorado y, en consecuencia, su actitud hacia los estudios profesionales sea mucho más activa y participativa. Todo ello revierte en el papel que el profesor ha de realizar en el proceso de enseñanza–aprendizaje y en la metodología docente que ha de aplicar.

6.3. Las nuevas especialidades del profesorado

Las nuevas especialidades del profesorado de Formación Profesional se establecen en el Real Decreto 1635/95, de 6 de octubre, adscribiendo los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a la FPE. También se relacionan las denominaciones antiguas con las nuevas, ocurriendo en algunos casos que algunas de las antiguas especialidades se transformen en más de una de las especialidades nuevas.

ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO

Especialidad antigua	Especialidad nueva
Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial	Profesores de Enseñanza Secundaria
Tecnología administrativa y comercial	<ul style="list-style-type: none">▪ Administración de empresas▪ Organización y gestión comercial.
Tecnología de informática de gestión.	<ul style="list-style-type: none">▪ Informática.
Tecnología agraria.	<ul style="list-style-type: none">▪ Procesos de producción agraria.▪ Procesos de transformación y conservación de alimentos.*
Tecnología de artes gráficas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Procesos y producción en artes gráficas.
Tecnología de automoción.	<ul style="list-style-type: none">▪ Organización y procesos de mantenimiento de vehículos.
Tecnología de construcción y obras.	<ul style="list-style-type: none">▪ Construcciones civiles y edificación.
Tecnología de delineación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Construcciones civiles y edificación.▪ Organización y proyectos de fabricación mecánica.▪ Organización y proyectos de sistemas energéticos.

Tecnología eléctrica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas electrotécnicos y automáticos. ▪ Organización y proyectos de sistemas energéticos. *
Tecnología de electrónica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas electrónicos.
Tecnología de hostelería y turismo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hostelería y turismo.
Tecnología de imagen y sonido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos y medios de comunicación.
Tecnología de la madera.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos y productos en madera y mueble.
Tecnología marítimo-pesquera.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Navegación e instalaciones marinas.
Tecnología del metal.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización y proyectos de fabricación mecánica.
Tecnología de moda y confección.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos y productos de textil, confección y piel.
Tecnología de peluquería y estética.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría y procesos de imagen personal.
Tecnología de la piel.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos y productos de textil, confección y piel.
Tecnología química.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis y química industrial. ▪ Procesos de transformación y conservación de alimentos.*
Tecnología sanitaria.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos sanitarios. ▪ Procesos diagnósticos clínicos y productos ortoprotésicos.
Tecnología de servicios a la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervención sociocomunitaria.
Tecnología textil.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos y productos de textil, confección y piel.
Formación empresarial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación y orientación laboral.
Maestros de taller	Profesores Técnicos de Formación Profesional
Prácticas administrativas y comerciales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos de gestión administrativa. ▪ Procesos comerciales.
Prácticas de informática de gestión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas y aplicaciones informáticas.
Prácticas agrarias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de producción agraria. ▪ Operaciones y equipos de preparación y tratamiento de alimentos.*
Prácticas de artes gráficas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción en artes gráficas.
Prácticas de automoción.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenimiento de vehículos.
Prácticas de construcción.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina de proyectos de construcción.
Prácticas de delineación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina de proyectos de construcción. ▪ Oficina de proyectos de fabricación mecánica.
Prácticas de electricidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalaciones electrotécnicas. ▪ Instalaciones y mantenimiento de equipos térmicos y de fluidos.*
Prácticas de electrónica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipos electrónicos.
Prácticas de hostelería y turismo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cocina y pastelería. ▪ Servicios de restauración.
Prácticas de imagen y sonido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas y procedimientos de imagen y sonido.
Taller de madera.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fabricación e instalación de carpintería y mueble.
Prácticas marítimo-pesqueras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Máquinas, servicios y producción.

Prácticas de metal.	<ul style="list-style-type: none">▪ Mecanizado y mantenimiento de máquinas.▪ Soldadura.
Taller de moda y confección.	<ul style="list-style-type: none">▪ Patronaje y confección.
Taller de peluquería y estética.	<ul style="list-style-type: none">▪ Estética.▪ Peluquería.
Taller de la piel.	<ul style="list-style-type: none">▪ Patronaje y confección.
Laboratorio químico.	<ul style="list-style-type: none">▪ Laboratorio.▪ Operaciones de proceso.▪ Operaciones y equipos de preparación y tratamiento de alimentos.*
Prácticas sanitarias.	<ul style="list-style-type: none">▪ Procedimientos de diagnóstico clínico y ortoprotésico.▪ Procedimientos sanitarios y asistenciales.
Prácticas de servicios a la comunidad.	<ul style="list-style-type: none">▪ Educación infantil.
Taller textil.	<ul style="list-style-type: none">▪ Producción textil y tratamientos físico-químicos.

Cuadro 6. 5. Especialidades del profesorado de FPE. Fuente: Arbizu (1998).

Capítulo 7

LA FAMILIA PROFESIONAL ADMINISTRACIÓN

1. ESTRUCTURA GENERAL DE LA FAMILIA PROFESIONAL ADMINISTRACIÓN

La Familia Profesional Administración está estructurada en tres niveles —Garantía Social-Iniciación Profesional, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior—, cada uno con distintos requerimientos de acceso que no difieren de los ya expuestos para cualquiera de las demás familias profesionales. En el cuadro 7.1 se particulariza la estructura general de la Familia Administración en cuanto a la denominación de los Programas y Ciclos Formativos que la componen, las titulaciones a las que dan acceso y la normativa legal que desarrolla los mínimos educativos y el currículo completo de cada una de ellas¹.

El nivel de Garantía Social-Iniciación Profesional consta de un sólo Programa, denominado Servicios Auxiliares de Oficina; el nivel de Grado Medio ofrece el Título de Técnico en Gestión Administrativa, y el nivel de Grado Superior consta de dos Títulos, Técnico Superior en Administración y Finanzas y Técnico Superior en Secretariado. En los epígrafes siguientes se expondrán las principales características de cada una de estas titulaciones, así como las notas básicas de la perspectiva del sector productivo al que pertenece esta familia profesional.

¹ Los currículos completos y los mínimos educativos pueden descargarse de www.mec.es/fp/

NIVEL	DENOMINACIÓN	TITULACIÓN	MARCO LEGAL
Garantía Social	Servicios Auxiliares de Oficina	Certificado de Aptitud	O.M. de 12 de enero de 1993 (BOE 19-1-93)
Grado Medio	Gestión Administrativa	Título de Técnico en Gestión Administrativa	Directrices generales de los títulos profesionales: R.D. 676/1993 (BOE 22-5-93) Enseñanzas mínimas: R.D. 1662/1994 de 22 de julio (BOE 30-9-94). Currículo: R.D. 1677/1994, de 22 de julio (BOE 6-10-94) Ordenación de la Formación Profesional: R.D. 777/1998 (BOE 8-5-98)
Grado Superior	Secretariado	Título de Técnico Superior en Secretariado	Directrices generales de los títulos profesionales: R.D. 676/1993 (BOE 22-5-93) Enseñanzas mínimas: R.D. 1658/1994 de 22 de julio (BOE 30-9-94). Currículo: R.D. 1673/1994, de 22 de julio (BOE 6-10-94) Ordenación de la Formación Profesional: R.D. 777/1998 (BOE 8-5-98)
	Administración y Finanzas	Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas	Directrices generales de los títulos profesionales: R.D. 676/1993 (BOE 22-5-93) Enseñanzas mínimas: R.D. 1659/1994 de 22 de julio (BOE 30-9-94). Currículo: R.D. 1674/1994, de 22 de julio (BOE 6-10-94) Ordenación de la Formación Profesional: R.D. 777/1998 (BOE 8-5-98)

Cuadro 7. 1. Estructura general de la Familia Profesional Administración. Fuente: Comunidad de Madrid (2001b, 2001c).

2. PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL: SERVICIOS AUXILIARES DE OFICINA

Los destinatarios de este nivel formativo son aquellos alumnos que siendo mayores de 16 años² y menores de 21, no hayan superado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean una titulación de Formación Profesional de Primer Grado (FPI), y deseen realizar un programa de Iniciación Profesional —Garantía Social— en el campo administrativo.

Este programa recibe la denominación de *Servicios Auxiliares de Oficina*, y tiene una duración variable de uno o dos años, no siendo prescriptiva la realización de prácticas en empresas, si bien es recomendable. La superación del programa da acceso a una Certificación que acredita la competencia adquirida, así como el Certificado en el que consta el número total de horas cursadas y las calificaciones obtenidas.

2.1. Perfil profesional

La descripción del perfil profesional es la siguiente:

El profesional de servicios auxiliares de oficina está capacitado para distribuir, reproducir y transmitir la información y documentación requeridas en las tareas administrativas y de gestión. Además, está capacitado para realizar trámites elementales a requerimiento de técnicos de nivel superior, y dar la información primaria necesaria en

² Recordamos aquí que también es posible la inscripción en el Programa aún cuando el alumno no tenga cumplidos los 16 años pero los cumpla en el año natural en que se inicie el programa, y siempre que haya razones objetivas para ello, acreditadas por un informe del departamento de orientación. La causa más frecuente para tomar esta decisión suele ser, por lo general, el bajo

la atención directa al público, de acuerdo con instrucciones o procedimientos establecidos.

Este profesional ejercerá su actividad en cualquier empresa, independientemente del tamaño y del sector económico al que pertenezca, sea en el ámbito público como privado. Pero especialmente en organismos e instituciones oficiales.

Dentro de la estructura funcional de una empresa, este profesional desempeñará su labor en cualquier área funcional o departamental. Principalmente en la sección de información y atención al público. (Alonso, 1996, p. 53).

2.2. Aptitudes y actitudes requeridas

En cuanto a las aptitudes requeridas para el perfil, se señalan las siguientes:

- Buena percepción visual.
- Destreza manual.
- Buena presencia.
- Pulcritud.
- Comprensión de información oral y escrita.
- Rapidez de reflejos.

Además, las actitudes que se consideran apropiadas son:

- Discreción.
- Relación y comunicación.

- Iniciativa.
- Responsabilidad.
- Adaptación a los cambios organizativos.

2.3. Actividades y puestos de trabajo

Las actividades más significativas realizadas por estos profesionales son las siguientes:

- Recibir información y documentación exterior por distintas vías (fax, correo, etc.), y distribuirla.
- Realizar envíos de información y documentación.
- Atender y distribuir llamadas telefónicas y demandas del público.
- Realizar la reprografía de documentación de orden interno y externo.
- Realizar tareas simples de confección de documentos, enviarlos según instrucciones y procedimientos establecidos.
- Obtener información y realizar gestiones sencillas, en función de instrucciones.
- Archivar y almacenar información y documentación, a su nivel.
- Gestionar en organismos o instituciones cobros y pagos de facturas, recibos, letras, etc.

En función de las actividades descritas anteriormente, los puestos de trabajo que estos profesionales han de desempeñar son los siguientes: clasificador de correspondencia, botones, ordenanza, conserje, telefonista, telegrafista, cartero, recepcionista, cajero, taquillero, vendedor telefónico, cobrador. Para desarrollar su trabajo, los útiles, herramientas y máquinas

que han de manejar son: teléfono, guillotina, encuadernadora, fotocopidora, calculadora, cizalla, destructora de papel, fax, multcopista, máquina de escribir eléctrica o electrónica, ordenador, mueble archivador y demás útiles de oficina.

El ambiente de trabajo es el propio de una oficina: iluminación natural o artificial, posición sentada, atmósfera limpia y, eventualmente, aire acondicionado.

Entre los riesgos profesionales más frecuentes destacan las lesiones de columna vertebral, cefaleas, alteraciones visuales, dolores cervicales y problemas circulatorios.

2.4. Plan de formación

El plan de formación de este programa se estructura en tres áreas de conocimientos a las que se añaden Actividades Complementarias y la Acción Tutorial. Es preciso destacar que la concreción curricular de los contenidos corre a cargo del equipo docente encargado de impartir el programa, por lo que es un programa abierto y particularizado a las características concretas del grupo al que se dirige.

a) ***Área de Formación Profesional Específica.*** Se compone de tres módulos profesionales:

- Módulo 1: Técnicas de comunicación y atención al público.
- Módulo 2: Reproducción y confección de documentos.
- Módulo 3: Técnicas elementales de oficina.

- b) **Área de Formación Básica.** Consta de contenidos extraídos de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria y estructurados en las componentes instrumentales de lengua y Matemáticas y en el componente Socio-natural.
- c) **Área de Formación y Orientación Laboral.** Sus contenidos se relacionan con la Seguridad e Higiene, la Relaciones laborales, la Orientación y la Inserción Profesional.
- d) **Actividades Complementarias.** Se relacionan con la práctica del deporte y la cultura y favorecen la adquisición de hábitos positivos relacionados con el disfrute del ocio y el tiempo libre.
- e) **Acción Tutorial.** Sus contenidos se dirigen a facilitar el desarrollo de la madurez personal de los jóvenes en aspectos como la autoestima y la motivación, la integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol.

Después de superar el programa, los jóvenes pueden insertarse en la vida laboral o continuar sus estudios de Formación Profesional Específica de grado Medio después de superar una prueba de acceso.

3. CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO: GESTIÓN ADMINISTRATIVA

La Familia Profesional Administración ofrece un sólo Título de Grado Medio, denominado Gestión Administrativa. A él pueden acceder de forma directa aquellos alumnos que estén en alguna de las siguientes

circunstancias (Comunidad de Madrid, 2001a):

- Haber superado los objetivos señalados para la Educación Secundaria Obligatoria y estén por tanto en posesión del Título de Graduado en Educación Secundaria.
- Haber superado el Bachillerato General de la Reforma Experimental
- Haber aprobado el 2º curso de BUP completo.
- Estar en posesión del Título de Técnico Auxiliar (FP I) o de Técnico de Enseñanzas Artísticas (3^{er}. Plan 1963 ó 2º de comunes experimentales).

También es posible el acceso a través de una Prueba de Acceso para quienes, no cumpliendo ninguno de los requisitos académicos anteriores, reúnan alguna de las siguientes condiciones: tener 18 años o cumplirlos en el año natural de celebración de la prueba; acreditar, al menos, un año de actividad laboral o haber superado un programa de Garantía Social.

3.1. Perfil profesional

En la Oferta Formativa de la Comunidad de Madrid para el curso 2001-2002 se especifica:

Este profesional será capaz de efectuar las operaciones de gestión administrativa (de personal, de compra y venta de productos, de tesorería y registros contables, de información y atención a usuarios o clientes sobre productos y servicios financieros y de seguros), tanto en el sector público como privado, con arreglo a las normas de organización interna y a la legislación vigente. Su ámbito de

actuación es amplio, abarcando todo tipo de sectores productivos y de empresas (medianas o grandes, públicas o privadas), en función de auxiliar administrativo. En la pequeña empresa podrá dedicarse, además, a la atención directa al público o clientes. (Comunidad de Madrid, 2001b)

El perfil profesional definido por el MEC³ es el siguiente:

Competencia general:

Efectuar las operaciones de gestión administrativa en el ámbito público y privado, con arreglo a las normas de organización interna y a la legislación vigente, de forma eficaz y con calidad de servicio.

Unidades de competencia:

1. Registrar, procesar y transmitir información.
2. Realizar las gestiones administrativas de compra y venta de productos y/o servicios.
3. Realizar las gestiones administrativas de personal.
4. Realizar las gestiones administrativas de tesorería y los registros contables.
5. Informar y atender al cliente sobre productos y/o servicios financieros y de seguros.

³ En www.mec.es/fp/adm/

6. Realizar gestiones administrativas en la Administración Pública.

3.2. Aptitudes y actitudes requeridas

A este profesional se le requieren las siguientes aptitudes:

- Buena percepción visual.
- Agudeza auditiva.
- Destreza manual.
- Rapidez de reflejos.
- Buena presencia.
- Pulcritud.
- Fluidez verbal.
- Expresión escrita.
- Comprensión de instrucciones.
- Comprensión de información.

Y en cuanto a las actitudes que ha de desarrollar:

- Capacidad de organización.
- Capacidad de relación y comunicación.
- Iniciativa personal.
- Responsabilidad.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos.
- Precisión y sistematización.

3.3. Actividades y puestos de trabajo

Entre las actividades más significativas que se destinan a este profesional se encuentran las siguientes:

- Elaboración y cumplimentación de correspondencia y documentación con equipos informáticos y de oficina.
- Registro y archivo de la correspondencia y documentación.
- Recepción de información oral y escrita y su distribución.
- Realización de gestiones diversas ante organismos públicos y empresas.
- Realización de pagos, cobros en efectivo, arqueos y control de una pequeña caja.
- Registro de entradas y salidas de existencias u operaciones básicas de contabilidad y su reflejo en los libros y registros correspondientes.

En virtud de las actividades descritas, los puestos de trabajo propios de esta profesión son los siguientes: auxiliar administrativo, ayudante de oficina, auxiliar de documentación y archivo, gestor de cobros y pagos, cajero, administrativo de banca e instituciones financieras, empleado de tesorería, empleado de medios de pago, empleado de seguros, reaseguros y siniestros, auxiliar administrativo comercial, auxiliar administrativo de gestión de personal.

Los tipos de información, documentación y medios materiales que este técnico ha de emplear son los siguientes: ordenador, impresora, máquina de escribir electrónica, fax, teléfono, material de oficina,

calculadora, encuadernadora, cizalla, destructora de papel, módem, soporte archivador, red de área local extensa, aplicaciones informáticas de tratamiento de textos, de bases de datos, de gráficos, de hoja de cálculo, de gestión de compras y almacén, de gestión de personal, de facturación y de contabilidad, entre otras.

El ambiente de trabajo es el propio de una oficina: iluminación natural o artificial, posición sentada, atmósfera limpia y, eventualmente, aire acondicionado.

Entre los riesgos profesionales más frecuentes destacan el stress, lesiones de columna vertebral, cefaleas, alteraciones visuales, dolores cervicales y problemas circulatorios.

3.4. Plan de formación

El programa formativo de Gestión Administrativa se organiza en los nueve módulos profesionales que se enumeran a continuación:

1. Comunicación, archivo de la información y operatoria de teclados (160 horas)
2. Gestión administrativa de compra-venta (95 horas)
3. Gestión administrativa de personal (95 horas)
4. Contabilidad general y tesorería (160 horas)
5. Productos y servicios financieros y de seguros básicos (130 horas)
6. Principios de gestión administrativa pública (95 horas)

7. Aplicaciones informáticas (160 horas)

8. Formación en Centros de Trabajo (340 horas)

9. Formación y orientación laboral (65 horas)

El Ciclo Formativo tiene una duración de 1300 horas lectivas, que se distribuyen a lo largo de un curso académico, más el tiempo destinado a la Formación en Centros de Trabajo, que supone algo más del 26 % del total de horas lectivas, y que se realiza normalmente durante los meses de octubre, noviembre y diciembre posteriores a las vacaciones estivales, siempre que se hayan superado con éxito los restantes módulos profesionales.

3.5. Acceso a otros estudios

El Título de Técnico en Gestión Administrativa da acceso a los estudios de Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

4. CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR: SECRETARIADO

Secretariado es uno de los dos ciclos formativos de grado superior que ofrece la Familia Administración. Pueden acceder de forma directa aquellos alumnos que cumplan alguno de los requisitos académicos siguientes (Comunidad de Madrid, 2001a):

- Bachillerato LOGSE.
- Bachillerato Experimental.

- C.O.U. o Preuniversitario.
- Técnico Especialista (FP II), Técnico Superior o equivalente.
- Titulación universitaria obtenida sin los requisitos anteriores.

También pueden acceder mediante la realización de una Prueba de Acceso aquellos alumnos que, no reuniendo los requisitos académicos para el acceso directo, tengan 20 años o quienes acrediten el título de Técnico y tengan 18 años y deseen acceder a un Ciclo Formativo de Grado Superior de la misma familia profesional.

4.1. Perfil profesional

En la Oferta Formativa de la Comunidad de Madrid para el curso 2001-2002 se especifica:

Este profesional será capaz de organizar, gestionar, elaborar y transmitir la información procedente o con destino a los órganos ejecutivos, profesionales y de gestión, en lengua propia y/o extranjera, así como representar a la empresa y documentar la cooperación y calidad de las relaciones internas y externas, según los objetivos marcados y las normas internas establecidas. Su campo de actividad es muy amplio, ya que se inscribe tanto en la empresa privada (grande, mediana y pequeña) como en despachos profesionales (abogados, médicos, ingenieros) y en la administración pública (central, autonómica, local). Pueden actuar con un alto nivel de autonomía como asistente y ayuda directa para el órgano de dirección y/o gestión (Comunidad de Madrid, 2001b).

El perfil profesional definido por el MEC⁴ es el siguiente:

Competencia general:

Organizar, gestionar, elaborar y transmitir la información procedente o con destino a los órganos ejecutivos, profesionales y de gestión en lengua propia y/o extranjera, así como representar a la empresa y fomentar la cooperación y calidad de las relaciones internas y externas, según los objetivos marcados y las normas internas establecidas.

Este Técnico actuará, en su caso, bajo la supervisión general de Arquitectos, Ingenieros o Licenciados y/o Arquitectos Técnicos, Ingenieros Técnicos o Diplomados.

Unidades de competencia:

1. Gestionar las comunicaciones internas y externas, tanto orales como escritas, en lengua propia y/o extranjera.
2. Organizar, supervisar y realizar trabajos de secretariado.
3. Organizar, mantener y controlar el archivo en soporte convencional e informático.
4. Elaborar y presentar documentos de trabajo, integrando datos, textos y gráficos.

⁴ En www.mec.es/fp/adm

4.2. Aptitudes y actitudes requeridas

A este profesional se le requieren las siguientes aptitudes:

- Buena percepción visual.
- Agudeza auditiva.
- Destreza manual.
- Rapidez de reflejos.
- Buena presencia.
- Fluidez verbal.
- Comprensión de instrucciones.
- Comprensión de información oral y escrita.

Y en cuanto a las actitudes que ha de desarrollar:

- Capacidad de organización y sistematización.
- Capacidad de relación y comunicación.
- Iniciativa personal.
- Responsabilidad.
- Toma de decisiones.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos.
- Precisión.

4.3. Actividades y puestos de trabajo

Las actividades más significativas que este técnico ha de realizar son:

- Organización y planificación del trabajo tanto propio como de las personas a su cargo.
- Organización y planificación de eventos, reuniones de trabajo, viajes.
- Organización del archivo documental mediante la creación de sistemas de control, de seguridad y procedimientos de uso y consulta.
- Redacción de correspondencia, tratamiento del correo y solicitud y distribución de informaciones complejas de forma oral y escrita en lengua propia o extranjera.
- Elaboración y síntesis de información y documentación técnica, oficial, confidencial de forma periódica, utilizando los medios y equipos ofimáticos disponibles.
- Actuación como relaciones públicas e intérprete, fomentando la imagen de la empresa, de su área o departamento y de sus superiores, mediante la cooperación y calidad de las relaciones internas y externas.

Según las actividades propias de la profesión, los puestos de trabajo a desempeñar son los siguientes: secretaria o secretario de departamento, secretaria o secretario del director de una empresa, secretaria o secretario del director general, secretaria o secretario del Consejo de Administración de cualquier empresa u organismo, tanto público como privado.

Los tipos de información, documentación y medios materiales que este técnico ha de emplear son los siguientes: ordenador, máquina de escribir electrónica, impresora, red de área local o teleproceso. Equipos y

soportes de archivo. Material de oficina. Sistemas operativos, programas informáticos de tratamiento de texto, autoedición, de bases de datos, gráficos, hoja de cálculo. Fotocopiadora, encuadernadora, cizalla, destructor de papel, teléfono, fax y módem.

El ambiente en el que se realiza el trabajo es el propio de una oficina: iluminación natural o artificial, posición sentada, ámbito de despacho u oficina, espacio variable, atmósfera limpia y, eventualmente, aire acondicionado.

Entre los riesgos profesionales más frecuentes destacan el stress, lesiones de columna, cefaleas, alteraciones visuales, dolores cervicales y problemas circulatorios.

4.4. Plan de formación

El programa formativo de Secretariado se organiza en los nueve módulos profesionales que se enumeran a continuación, con especificación de las horas lectivas que corresponden a cada uno:

1. Comunicación y relaciones profesionales (95 horas).
2. Organización del servicio y trabajos de secretariado (95 horas).
3. Gestión de datos (125 horas).
4. Elaboración y presentación de documentos e información (195 horas).
5. Elementos de Derecho (65 horas).
6. Lengua extranjera (inglés) (160 horas).
7. Segunda lengua extranjera (160 horas).

8. Formación en Centros de Trabajo (340 horas).

9. Formación y Orientación Laboral (65 horas).

Total de horas lectivas: 1300, distribuidas en un curso académico más la realización de la FCT, suponiendo este último módulo formativo algo más del 26 % del tiempo lectivo total. Sin duda alguna este porcentaje pone de relieve la importancia que se concede al módulo de FCT, que como puede comprobarse, es el que se dota con un mayor número de horas para su realización.

4.5. Acceso a otros estudios superiores

La posesión del Título de Técnico Superior en Secretariado da acceso a los siguientes estudios universitarios, que como se puede observar en el listado que se ofrece a continuación, pertenecen a campos muy variados, desde la educación a la economía, la gestión o la informática:

- Maestro, en todas sus especialidades.
- Diplomado en Biblioteconomía y Documentación.
- Diplomado en Ciencias Empresariales.
- Diplomado en Educación Social.
- Diplomado en Estadística.
- Diplomado en Gestión y Administración Pública.
- Diplomado en Relaciones Laborales.
- Diplomado en Trabajo Social.
- Diplomado en Turismo.
- Ingeniero Técnico en Informática de Gestión.
- Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas.

5. CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR: ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Al Ciclo Formativo de Grado Superior Administración y Finanzas pueden acceder de forma directa aquellos alumnos que cumplan alguno de los requisitos académicos siguientes (Comunidad de Madrid, 2001a):

- Bachillerato LOGSE.
- Bachillerato Experimental.
- C.O.U. o Preuniversitario.
- Técnico Especialista (FP II), Técnico Superior o equivalente.
- Titulación universitaria obtenida sin los requisitos anteriores.

También pueden acceder mediante la realización de una Prueba de Acceso aquellos alumnos que, no reuniendo los requisitos académicos para el acceso directo, tengan 20 años o quienes acrediten el título de Técnico y teniendo 18 años deseen acceder a un Ciclo Formativo de Grado Superior de la misma familia profesional.

5.1. Perfil profesional

En la Oferta Formativa de la Comunidad de Madrid para el curso 2001-2002 se especifica:

Este profesional será capaz de organizar y realizar la administración y gestión de personal, de las operaciones económico – financieras y de la información y asesoramiento a clientes o usuarios, tanto en el ámbito público como privado, según el tamaño y actividad de la empresa y organismo, de acuerdo con los objetivos establecidos, las

normas internas y la legislación vigente. Su ámbito de actuación es amplio, abarcando empresas de todos los sectores económicos y los organismos públicos. Puede ser trabajador por cuenta ajena y también por cuenta propia efectuando la gestión de su propia empresa o a través del ejercicio libre de una actividad económica (asesoría financiera, estudios de mercado, proyectos empresariales). (Comunidad de Madrid, 2001b)

Alonso (1996), sobre las competencias que se asignan a este profesional, indica lo siguiente:

La realidad económica y laboral en la actualidad demanda profesionales emprendedores que puedan iniciar actividades económicas, ser capaces de organizar, gestionar y controlar una pequeña empresa, generando así el autoempleo como alternativa al empleo por cuenta ajena.

Dentro de la estructura funcional de una empresa, este técnico superior se encontrará desempeñando su labor en los departamentos de: Administración y Finanzas, Gestión de Recursos Humanos, Gestión de Aprovisionamiento, Gestión Comercial y Servicio de información y atención al cliente de productos y/o servicios financieros, de seguros u otros. (p. 65).

El perfil profesional definido por el MEC⁵ para estos profesionales es el siguiente:

⁵ En www.mec.es/fp/adm/

Competencia general:

Organizar y realizar la administración y gestión de personal, de las operaciones económico-financieras y de la información y asesoramiento a clientes o usuarios, tanto en el ámbito público como privado, según el tamaño y actividad de la empresa y organismo y de acuerdo con los objetivos marcados, las normas internas establecidas y la normativa vigente.

Este técnico actuará, en su caso, bajo la supervisión general de Licenciados y/o Diplomados.

Unidades de competencia:

1. Administrar y gestionar el aprovisionamiento de existencias.
2. Administrar y gestionar la financiación, el presupuesto y la tesorería.
3. Administrar y gestionar los recursos humanos.
4. Realizar y analizar las operaciones contables y fiscales.
5. Realizar y supervisar operaciones de asesoramiento, negociación, reclamación y venta de productos y servicios.
6. Administrar y gestionar en la Administración Pública.
7. Informar y asesorar sobre productos y servicios financieros y de seguros.
8. Realizar las gestiones de un servicio de auditoría.

5.2. Aptitudes y actitudes requeridas

A este profesional se le requieren las siguientes aptitudes:

- Agudeza visual.
- Destreza manual.
- Rapidez de reflejos.
- Expresión escrita.
- Fluidez verbal.
- Comprensión de instrucciones.
- Comprensión de información oral y escrita.

Y en cuanto a las actitudes que ha de desarrollar:

- Capacidad de organización.
- Capacidad de relación y comunicación.
- Iniciativa personal.
- Toma de decisiones.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos.
- Precisión y sistematización.
- Negociación y persuasión.
- Motivación.

5.3. Actividades y puestos de trabajo

Las actividades más significativas que este técnico ha de realizar son las siguientes:

- Elaboración, actualización, verificación y control de ficheros de proveedores, clientes, personal y demás documentos o información

generados por la actividad de la empresa u organismo.

- Gestión, control e inventario de existencias de almacén.
- Confección de nóminas y liquidación de impuestos directos e indirectos que afecten a la empresa.
- Verificación y registro contable de la documentación derivada de la actividad económica y financiera.
- Elaboración de estados de cuentas, balances, inventarios y otros estados financieros.
- Cálculo de ratios, presupuestos y costes que afecten al área o departamento donde esté ubicado.
- Control de flujos de tesorería.
- Información y asesoramiento al cliente en función de los productos o servicios ofertados, especialmente en el sector financiero y de seguros y otras actividades del sector servicios.
- Resolución de reclamaciones, tramitación de quejas, elaboración de partes de incidencias, tanto en la empresa como en cualquier organismo público, ya sea central, autonómico o local.

En consecuencia, los puestos de trabajo que este profesional puede desempeñar son los siguientes:

- Administrativo de oficina o despacho profesional.
- Administrativo comercial.
- Administrativo de gestión de recursos humanos.
- Contable.
- Administrativo de banca e instituciones financieras.
- Responsable de tesorería.
- Responsable de medios de pago.

- Responsable de valores.
- Técnico en gestión de cobros.
- Auxiliar de auditoría.
- Agente comercial de seguros e instituciones de intermediación financiera.
- Gestor administrativo.

5.4. Plan de formación

El programa formativo de Gestión Administrativa se organiza en los doce módulos profesionales que se enumeran a continuación:

1. Gestión de aprovisionamiento (125 horas)
2. Gestión financiera (160 horas)
3. Recursos humanos (130 horas)
4. Contabilidad y fiscalidad (290 horas)
5. Gestión comercial y servicio de atención al cliente (90 horas)
6. Administración pública (110 horas)
7. Productos y servicios financieros y de seguros (110 horas)
8. Auditoría (90 horas)
9. Aplicaciones informáticas y operatoria de teclados (255 horas)
10. Proyecto empresarial (195 horas)
- 11. Formación en Centros de trabajo (380 horas)**
12. Formación y orientación laboral (65 horas)

El Ciclo formativo Administración y Finanzas se compone de un total de 2000 horas lectivas, distribuidas en dos cursos académicos, realizándose la FCT como módulo final del segundo curso. El número de

horas destinado a la FCT es algo mayor que en los casos anteriores (40 horas más), pero porcentualmente es inferior, el 19 % del tiempo lectivo total. Esto es así por la necesidad de no incrementar en exceso la duración total del ciclo formativo, considerándose que las 380 horas destinadas a la FCT son suficientes para adquirir las competencias profesionales requeridas.

5.5. Acceso a otros estudios superiores

La posesión del Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas da acceso a los siguientes estudios universitarios:

- Maestro, en todas sus especialidades.
- Diplomado en Biblioteconomía y Documentación.
- Diplomado en Ciencias Empresariales.
- Diplomado en Educación Social.
- Diplomado en Estadística.
- Diplomado en Gestión y Administración Pública.
- Diplomado en Relaciones Laborales.
- Diplomado en Trabajo Social.
- Diplomado en Turismo.
- Ingeniero Técnico en Informática de Gestión.
- Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas.

6. EL SECTOR PRODUCTIVO DE LA ADMINISTRACIÓN

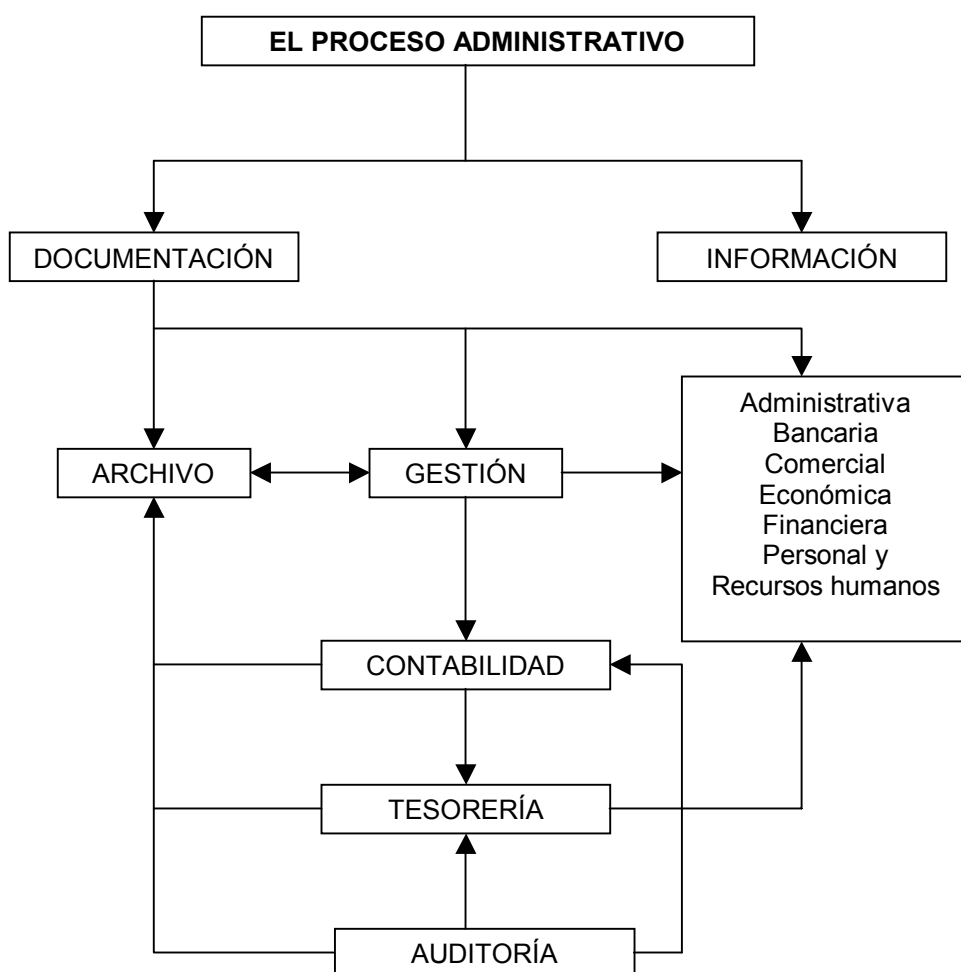
Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la Familia Profesional Administración se inserta en todos los sectores de la actividad económica, ya sea primario, industrial o de servicios. La administración es una función necesaria en el funcionamiento de todo tipo de empresas u organismos, sean públicos o privados, de tamaño grande, mediano o pequeño. Se trata por tanto de una actividad intersectorial, ya que en todos los sectores son necesarios recursos materiales, humanos, económicos o financieros que es preciso administrar y gestionar (Alonso, 1996).

En las empresas de tamaño grande o mediano existen al menos, siempre e independientemente de la actividad que desarrollen, departamentos de Administración y Finanzas, de Recursos Humanos, de Información y atención al cliente y de Compras y Almacén, entre otros. Las actividades que desarrollan estos departamentos se integran en el proceso administrativo, cuyas fases se sintetizan en el Esquema 7.1.

No obstante la intersectorialidad característica de la función administrativa, las actividades de carácter administrativo se centran más específicamente en los siguientes sectores:

- Sector de intermediación financiera.
- Sector de servicios empresariales.
- Administración Pública.

Para comprender mejor los campos de actividad de la Familia Administración y su importancia para el sistema productivo, haremos una breve descripción de estos sectores administrativos.



Esquema 7. 1. Fases del proceso administrativo. Fuente: Alonso (1996).

6.1. El sector de intermediación financiera

El sistema financiero está formado por un conjunto de instituciones o entidades, públicas o privadas, que ofrecen servicios tales como ingresar y rentabilizar el dinero; guardar valores y joyas; domiciliar nóminas, cobros y pagos, recibos y letras; facilitar la financiación precisa para realizar inversiones empresariales o para la adquisición de bienes inmobiliarios o de

consumo de las familias; así como asegurar las propiedades, dinero, salud, vida y pensiones; rentabilizar el dinero depositado en cuentas de ahorro o de inversiones mobiliarias.

El sistema financiero español está constituido por entidades bancarias y no bancarias. A la cabeza de las entidades bancarias se encuentra el Banco de España, entidad pública que tiene por funciones principales poner en circulación la moneda metálica y la emisión de billetes de curso legal; ser banco de bancos; controlar, vigilar y supervisar el sistema bancario; controlar las reservas metálicas y divisas y el movimiento de los cobros y pagos con el exterior.

La banca privada, junto con las Cajas de Ahorros, las Cooperativas de Crédito y las Cajas Rurales forman el cuerpo del sistema bancario. Son entidades de crédito cuyas actividades tienen por objeto recibir fondos, realizar depósitos, conceder créditos, anticipos y todo tipo de préstamos y descuentos. La función primordial es ofrecer una gama de servicios y productos financieros para captar las rentas de las familias y las tesorerías de las empresas, canalizando estos recursos monetarios hacia quienes demanden fondos para sus gastos o necesidades de inversión.

Los intermediarios financieros no bancarios son instituciones cuya labor consiste en actuar por cuenta propia o de terceros en mercados de activos financieros (acciones, obligaciones, deuda pública, fondos de inversión, seguros, arrendamiento financiero...). A este sector pertenecen las entidades de financiación, instituciones de inversión colectiva, sociedades de valores y agencias de valores, sociedades de garantía recíproca, sociedades de crédito hipotecario, sociedades y fondos de capital riesgo y sociedades gestoras.

Las entidades de seguros tienen como función ofrecer productos y servicios a empresas y particulares para indemnizarlos de posibles pérdidas a las que pueden estar sometidos en el desarrollo de la actividad empresarial o en su evolución vital, familiar y patrimonial. Por el pago de una prima, las aseguradoras prometen el reembolso al asegurado de una cantidad estipulada en un contrato, en el caso de sufrir pérdidas accidentales.

La libre circulación de capitales y la libertad de establecimiento y prestación de servicios derivados de la integración en la Unión Europea dio como resultado el aumento de la competencia entre las distintas entidades del mercado financiero, tanto a escala nacional como internacional, lo que ha forzado a modificar las estructuras financieras y operativas, pasando de ser un sector muy fragmentado y rígido a otro más abierto e integrado internacionalmente. Esto ha propiciado un proceso de concentración empresarial por las vías de fusiones, absorciones y adquisiciones. Las compañías resultantes se han de diferenciar, sobre todo, por la calidad del servicio y el ofrecimiento de productos ventajosos en una gestión ágil e integrada necesaria para captar y mantener clientes.

Otra característica del sector es la tendencia al acercamiento entre las entidades financiera y las de seguros, que comienzan a ofertar los mismos productos y servicios. También es destacable el hecho de que este sector fue uno de los primeros en implantar nuevas tecnologías de la información con la consecuencia de abaratar el coste de la actividad y aumentando la productividad. El cliente se beneficia así de una mayor facilidad para acceder al dinero y mayor versatilidad y rapidez en las operaciones.

Según datos del INEM, las instituciones financieras absorben en torno al 70 % de la población activa ocupada en el sector, los seguros el 20

% y las actividades auxiliares el resto. En el ámbito de las entidades bancarias se observa una disminución en el incremento del empleo en los últimos años, siendo por el contrario la tendencia al aumento en el subsector de seguros. Otras características a tener en cuenta es la disminución de las categorías de baja cualificación, como consecuencia de la introducción de tecnologías, el aumento de la participación de la mujer y la disminución de la edad media de las plantillas en los últimos años. Así mismo hay que destacar la tendencia a la flexibilización de vínculos entre el trabajador y la empresa por medio de contratos temporales, así como la contratación de titulados de nivel superior al requerido para el desempeño de las tareas.

6.2. El sector de servicios empresariales

El crecimiento industrial genera una serie de servicios necesarios como son el transporte, el comercio, la hostelería y restauración, seguros, banca y servicios públicos. Pero además de éstos, que son los tradicionales, en las últimas décadas han surgido necesidades de servicios muy especializados, como consecuencia de los cambios tecnológicos y de la adaptación a las directrices comunitarias, que exigen cambios en las leyes que regulan el comercio, el derecho laboral, fiscal y empresarial y que consecuentemente obligan a las empresas a un asesoramiento en estos campos. Para reducir los costes, las empresas derivan ciertas funciones administrativas a empresas especializadas en ofrecer un servicio integral de administración y gestión empresarial y de apoyo a la dirección.

- a) *Actividades de contabilidad, teneduría de libros, asesoría contable, fiscal y jurídica.* Las actividades de contabilidad, teneduría de libros y asesoría contable consisten en realizar el servicio de contabilizar

todas las operaciones económico – financieras de las empresas, la confección de libros y registros oficiales y su legalización ante la Administración pública. La asesoría contable y fiscal se encarga de asesorar a personas y empresas en temas contables y laborales, así como de elaborar y entregar las declaraciones de impuestos. Por último, el asesoramiento jurídico se centra en el derecho mercantil, sobre aspectos como la constitución de sociedades y elaboración de sus estatutos, en contratos de compra – venta, ampliaciones de capital, etc.

- b) *Auditoría*. Como consecuencia de pertenecer a la Unión Europea, se hubo de adaptar la legislación mercantil a las directrices comunitarias, por lo que se debió elaborar un nuevo Reglamento del Plan General Contable, una nueva Ley sobre Sociedades Anónimas, un nuevo Código de Comercio y una Ley de Auditoría de Cuentas. La auditoría no es otra cosa que comprobar que los datos contables ofrecen la imagen real y fiel del patrimonio, de la situación financiera y de los resultados de la sociedad o empresa. Los resultados de la auditoría se presentan mediante un informe de acuerdo con los principios y normas contables establecidos por el Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas.
- c) *Actividades de consulta y asesoramiento de organización y de gestión empresarial*. Entre otros servicios, las empresas de este subsector se encargan de realizar servicios de selección de Recursos Humanos, organización de empresas, dimensión y planificación de plantillas y de las necesidades de formación de la empresa.

También este subsector está marcado por la necesidad del dominio en el manejo de las aplicaciones informáticas, tanto a nivel de usuario como

de las específicas de gestión comercial o administrativa. La simplificación de las tareas administrativas con el uso de los equipos informáticos permite el desarrollo de las tareas comerciales, en las que la capacidad de comunicación y relación con los clientes cobra cada vez mayor importancia.

La externalización de servicios de tipo administrativo y de secretariado acentúa la tendencia a sustituir el empleo fijo por servicios de subcontratación de personal de carácter temporal. En las tareas de secretariado, cobra importancia el dominio de lenguas extranjeras y del manejo de equipos informáticos, siendo cada vez mayor la demanda de profesionales polivalentes, poseedores de conocimientos de manejo de aplicaciones informáticas de tratamiento de textos, bases de datos, hojas de cálculo, creación de gráficos para la elaboración y presentación de documentos e información, procedimientos de archivo, teleproceso, etc. Esto provoca la desaparición paulatina de puestos de trabajo de baja cualificación, en beneficio de otros que exigen mayor nivel formativo.

6.3. La Administración Pública

A la Administración Pública se accede a través del sistema de oposición, por el que se adquiere el estatus de funcionario y que posee otras connotaciones diferentes de las del trabajador del sector privado. La Administración del Estado se divide en tres niveles: Administración Central, cuyo ámbito de competencia se extiende a todo el territorio nacional; Administración Autonómica, cuyo ámbito es el territorio propio de una Comunidad Autónoma, y Administración Local, con ámbito en los municipios. Las tareas asignadas al campo administrativo dentro de la Administración Pública son, por su propia naturaleza, múltiples, atendiendo

a las necesidades administrativas de los diversos organismos públicos que la componen: justicia, seguridad social, educación, sanidad, asuntos sociales, cultura, deportes, etc. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2001)⁶, en 2001 hubo en España 11.508.900 personas ocupadas como asalariados, de las que 2.339.700 pertenecen al sector público, cifra que representa el 20,3 % de los asalariados y el 16,2 % del total de la población ocupada (14.473.700 de personas). Estas cantidades dan idea del tamaño e importancia del sector público en España. En cuanto al sector que nos ocupa, según datos del INEM⁷ alrededor del 40 % de los puestos de trabajo ocupados en la Administración Pública son de carácter administrativo, porcentaje considerablemente mayor al de cualquier otro sector.

La importancia del sector administrativo y el gran número de personas que ocupa hace que, junto con las agradables condiciones y ambiente de trabajo, los estudios profesionales administrativos tengan gran demanda, tanto más en una zona geográfica eminentemente administrativa como es la Comunidad de Madrid. Por estas y otras razones se ha escogido entre las demás Familias Profesionales a la Familia Administración para llevar a cabo el estudio de campo que es el objeto de la segunda parte de esta tesis.

⁶ Esta información también puede encontrarse en www.ine.es/

⁷ Datos obtenidos en www.inem.es/

SECCIÓN TERCERA

LA FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO

Capítulo 8

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO

En las secciones primera y segunda de esta tesis se ha analizado el fenómeno de la Formación Profesional en su conjunto, por lo que se comenzó estudiando el concepto actual de la FP, las diferentes modalidades de que consta, su andadura histórica en España, la legislación que la ha sustentado, la vinculación con la Pedagogía Laboral y las características de la nueva Formación Profesional Específica. También se han estudiado las similitudes que presentan las prácticas profesionales de la nueva Formación Profesional española con las de los modelos europeos que mayores éxitos han cosechado, en particular el modelo dual alemán, así como las características generales de los estudios administrativos propios de los modelos derivados de la LGE y de la LOGSE. Ahora es el momento de concretar la temática de la tesis, es decir, el módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Así pues, esta sección está dedicada exclusivamente a la exposición y análisis de las características propias de la FCT. El presente capítulo se ocupa del análisis de los planteamientos teóricos y metodológicos que dan sentido a la FCT como modelo de prácticas profesionales. En los capítulos 9 y 10 se analizan las problemáticas específicas de la puesta en práctica de la FCT, los elementos de su gestión, el papel que desempeñan los agentes que intervienen en el proceso de implantación y realización, la elaboración

de los programas formativos, el seguimiento y la evaluación. El estudio pormenorizado de estos aspectos es de particular interés, ya que permiten descubrir las dimensiones de análisis que se abordan en el estudio empírico de la parte segunda de la tesis.

Además de delimitar la posición de la FCT en el contexto general de la Formación Profesional, el análisis particular de la Formación en Centros de Trabajo supone tener en cuenta ciertas cuestiones, como son el papel que representa la FCT para dar respuesta a las demandas sociales de los colectivos implicados (empresas, jóvenes, organizaciones sindicales, trabajadores, familias...), el tipo de conocimientos y capacidades que se esperan de un profesional cualificado, la manera de concebir cómo se aprenden contenidos y habilidades profesionales en situaciones de trabajo, los modelos psicológicos del aprendizaje sobre los que se construye el modelo de prácticas, y cuáles han de ser las pautas que han de regir la intervención formativa. Cabe entonces considerar el fenómeno de la FCT desde cuatro distintos puntos de vista, el sociológico, el epistemológico, el psicológico y el pedagógico.

1. FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DE LA FCT

Bajo este epígrafe analizaremos las demandas que hace la sociedad al sistema educativo y en concreto a la Formación Profesional, ya que estas demandas constituyen las razones sociológicas de la necesidad de la FCT. Los colectivos sociales interesados directa o indirectamente en el subsistema de formación profesional son diversos: las empresas, los trabajadores, los jóvenes en busca del primer empleo, las familias y las

organizaciones sindicales. En suma, la sociedad en su conjunto. Por cuanto que el entorno productivo es un entorno cambiante, y que las empresas experimentan profundos cambios económicos, organizativos y estructurales en periodos cada vez más cortos de tiempo, el subsistema de Formación Profesional ha de ser lo suficientemente flexible para adaptarse con presteza a dichos cambios. La mutabilidad del entorno lleva a considerar que, en el momento actual y previsiblemente en el futuro, no se puede aconsejar a un joven que elija una buena profesión y trate de “colocarse” en una buena empresa, ya que las profesiones cambian y las empresas no pueden ofrecer la garantía de una empleabilidad “de por vida”. Según Parra (1997), el consejo debiera ser “prepárate para ser empleable, para ajustar tus competencias profesionales y transferirlas a otras actividades, cambiando de profesión si es necesario, para poder responder ágilmente a los requerimientos del mercado de trabajo.” (p.39).

Las causas del cambio hay que buscarlas en el constante desarrollo tecnológico, básico para mantener y aumentar el nivel competitivo de las organizaciones y garante de su pervivencia (Pineda, 2002a). Estas circunstancias repercuten en las estructuras organizativas y económicas de las empresas, cada vez más preocupadas por la necesidad de ofrecer productos de la mayor calidad, de diversificar los productos, de lograr el grado suficiente de penetración en los mercados y de ofrecer los mejores servicios posventa. Así, se aprecia una evolución de los planteamientos tayloristas hacia la eliminación de barreras entre los diversos puestos productivos, en favor de una integración de las tareas y de la búsqueda de la optimización de la *inteligencia* en la empresa. En suma, la tendencia actual es hacia la valoración de los recursos humanos y de sus posibilidades de desarrollo para el propio desarrollo de la organización.

La concepción actual de la actividad productiva trae consigo un cambio sustancial en los planteamientos sobre las competencias y los roles profesionales con relación a momentos anteriores, tanto más acusado cuanto mayor es el grado de automatización de los procesos y menor en las actividades más artesanales. La distinción tradicional entre las competencias profesionales basadas en habilidades y destrezas de tipo técnico-manual y las competencias de tipo funcional se va diluyendo en una integración técnico-funcional polivalente. De esta manera, en las actividades productivas de tipo artesanal se demandan prioritariamente destrezas técnicas y manipulativas, teniendo un papel secundario, aunque importante, los conocimientos teóricos y abstractos. En el polo opuesto se sitúan las actividades más automatizadas, en las que la componente técnica no está directamente encargada a las personas sino a las máquinas, y donde la demanda de profesionales se dirige más bien hacia el conocimiento global de los procesos con vistas a su control y optimización. Aquí las capacidades profesionales se centran en competencias más abstractas y transferibles y en conocimientos con una importante base científica y tecnológica.

1.1. El papel de la Formación Profesional

En el cuadro de situación descrito anteriormente la Formación Profesional desempeña un papel esencial, unido al concepto de *formación permanente*. Este es el planteamiento que hace Delors (1996) sobre la importancia de la formación permanente de la persona a lo largo de la vida cuando expresa lo siguiente:

Nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante

toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. (p. 20)

La idea de la formación permanente se ve reforzada por el hecho de que el proceso de profesionalización de la persona se extiende en un *tiempo* cada vez mayor, precisa de *contenidos* específicos que correspondan con las demandas de los sectores productivos y se adapten continuamente a las necesidades productivas, exige una auténtica *democratización* de la formación que contemple a todos los colectivos sociales sin distinciones de ningún orden y requiere también un *espacio* concreto de formación. Estas cuatro variables, tiempo, espacio, contenido y extensión de la formación son los elementos esenciales que el sistema educativo debe contemplar para que el derecho al trabajo se cumpla, idea que lleva al concepto de “sociedad educativa, basada en la adquisición, actualización y el uso de los conocimientos.” (Delors, 1996, p.23).

La extensión del tiempo de formación a toda la vida de la persona y la democratización de la formación sin distinciones de edad, sexo o de aptitudes físicas o psíquicas, se explican desde el punto de vista de igualdad de oportunidades y de compensación de carencias. Además, la extensión

temporal de la educación constituye el mecanismo esencial para que pueda producirse la adaptación constante a las nuevas situaciones que provocan los cambios en el entorno, y que requieren una puesta al día continua y generalizada. También se justifican porque una de las características de la sociedad industrializada consiste en la gran movilidad, tanto vertical como horizontal, de la población ocupada, aspecto éste que ha sido asumido como hábito cultural por la población y que parece ser una condición imprescindible para el mantenimiento de los niveles de ocupación necesarios para la buena marcha de la sociedad.

Por otra parte, los contenidos y los objetivos de la formación profesional también han de ser revisados en función de las demandas de flexibilidad y polivalencia requeridas a la población trabajadora. Esto supone que desde los ámbitos educativos escolares se ha de fomentar una actitud tendente a la adquisición de conocimientos y competencias, así como el desarrollo de las aptitudes necesarias para conseguirlo desde las fases iniciales de la formación de los alumnos. La flexibilidad y la polivalencia de la formación profesional suponen que, desde una base sólida de conocimientos técnicos y científicos, se desarrollen capacidades y competencias específicas de una profesión junto con un amplio conjunto de capacidades y saberes comunes a un gran abanico de profesiones, como lo son la capacidad de resolución de problemas e imprevistos, la interpretación de fenómenos, la agilidad en la toma de decisiones, ir de lo abstracto a lo concreto, y en general, todas aquellas que faciliten a los individuos su implicación y contribución personal al proceso productivo. Estas capacidades pueden ser encuadradas en cuatro categorías:

- Capacidades para operar eficazmente sobre los objetos y las

variables que intervienen directamente en la creación del servicio o producto.

- Capacidades para coordinar las diversas actividades y para administrar conjuntamente los aspectos técnicos, sociales y económicos con objeto de lograr las funciones globales de la profesión.
 - Capacidades de cooperación y relación con el entorno, para integrarse eficazmente en la organización del trabajo de la empresa, cooperando con otros recursos humanos.
 - Capacidades de respuesta a las contingencias relativas a la profesión, para responder a las anomalías y problemas detectados.
- (Dirección de Formación Profesional - Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado, 1994, p. 33).

1.2. El acercamiento de los mundos educativo y productivo

Quizá la crítica que más frecuentemente se ha hecho al sistema de Formación Profesional emanado de la Ley General de Educación de 1970 haya sido su excesivo academicismo y el alejamiento de la formación de los centros productivos, situación que impedía al alumno el contacto con el mundo real de la empresa y convertía su formación en un conjunto de conocimientos teóricos poco útiles para el desempeño eficaz de la profesión. Por ello, la nueva Formación Profesional Específica ha intentado responder a la demanda social que reclama que la formación del alumno sea lo más próxima posible a las situaciones reales de trabajo, de manera que se produzca el desarrollo efectivo de las capacidades y competencias profesionales necesarias para la inserción de los jóvenes al mundo laboral.

En consecuencia, se planteó la necesidad de que el sistema educativo fuera capaz de aportar y acreditar no sólo los conocimientos teóricos, sino también las competencias profesionales y que fuera así mismo capaz de proporcionar las capacidades de intervenir en el proceso de producción de bienes o de la prestación de servicios. En suma, se trata de propiciar el acercamiento del mundo educativo formal al mundo del trabajo real o, en otros términos, del acercamiento de los centros educativos a los centros de trabajo, de la lógica de la formación a la lógica de la producción. La simbiosis entre ambas lógicas supone que la formación metodológica y formalista tenga su contrapeso con la lógica de la producción, basada en operaciones concretas en contextos concretos. Ambas son imprescindibles para una formación profesional completa y eficaz, no son excluyentes sino complementarias, y es también la única manera de conseguir que las cualificaciones certificadas por las autoridades educativas sean también apreciadas y valoradas por las empresas, ya que reúne las dos competencias básicas de todo profesional: saber y saber hacer.

La ampliación de los espacios formativos más allá de los espacios estrictamente educativos es una necesidad indudable. La forma de concretar la extensión espacial de la formación implica la realización de prácticas mediante estancias en centros de trabajo participando activamente en las actividades productivas que allí se realizan. Supone algo más que unas prácticas en el propio centro educativo o que unas prácticas en alternancia, es una auténtica inmersión en el mundo del trabajo. Sin embargo, este planteamiento, que resulta intachable desde la óptica de la planificación, puede encontrar dificultades a la hora de llevarlos al terreno práctico por diversas razones. En primer lugar, es preciso considerar el choque entre la lógica de la educación y la lógica de la producción, ya que ambas implican

objetivos y metodologías diferentes. Los contextos productivos son eminentemente pragmáticos, por lo que es frecuente que se prioricen las habilidades concretas ligadas a situaciones específicas antes que el desarrollo de habilidades más potentes y transferibles a un conjunto amplio de situaciones y contextos. Cabe también el temor de que las empresas pretendan emplear los tiempos de prácticas de los alumnos en formación como recurso productivo encubierto, más propio de trabajadores en plantilla.

Desde los planteamientos educativos, las expectativas se sitúan en posiciones contrarias. Preocupados por cuestionamientos de orden didáctico que enfatizan conocimientos y habilidades generales, versátiles y transferibles a una gran multiplicidad de situaciones diversas, se tiende a un alejamiento de las necesidades reales de los alumnos, que demandan una formación útil desde el punto de vista práctico, capacidades y habilidades válidas para su objetivo de empleo inmediato. Se generan así resistencias y reticencias a compartir espacios y objetivos de formación.

Sin embargo, desde el convencimiento de que ambas lógicas son necesarias y de que es preciso encontrar puntos de unión y espacios de síntesis, de una auténtica colaboración en las tareas de formación entre los educadores y los profesionales, el módulo de Formación en Centros de Trabajo se ha incorporado a los currículos de la Formación Profesional Específica como una materia formativa más, con carácter obligatorio y no optativo como hasta el momento había ocurrido, y considerado como el requisito imprescindible para que el sistema educativo, además de formación teórica, pueda acreditar competencia profesional.

Las ventajas que se derivan de este planteamiento son muchas, tanto para el mundo productivo como para el mundo educativo. Los beneficios recíprocos que se derivan de la colaboración escuela-empresa ya se indicaron en el capítulo segundo de esta tesis, pero este es un buen lugar para recordar los más importantes. La realización de la FCT aporta a las empresas la oportunidad de participar en los procesos formativos, de convertirse en agentes activos en el sistema educativo, al aportar elementos formativos que incidan en la elaboración de objetivos y contenidos, –sobre todo en los de carácter más práctico–, que respondan a las necesidades reales de la producción. A plazo medio y largo redundará en el propio beneficio de las empresas, al poder seleccionar un personal más cualificado para sus plantillas. Además, como efecto colateral, la participación puede redundar en la mejora de la capacitación del personal de plantilla que colabora en la formación.

Para el mundo educativo la FCT presenta también ventajas indudables. En primer lugar, proporciona el acercamiento a los contextos productivos, es un acicate para poner al día al profesorado sobre las problemáticas profesionales que allí se producen, pudiendo así incorporar elementos actualizados en la elaboración de los currícula para adecuarlos al entorno socio-productivo. La colaboración puede propiciar, así mismo, la elaboración de proyectos comunes o la realización de estudios conjuntos sobre técnicas y metodologías innovadoras.

La FCT en sí misma posee valor educativo intrínseco, tanto como sistema de información y de orientación de los alumnos en su trayectoria formativa, como por constituir un elemento socializador y de acercamiento de los jóvenes a la realidad laboral y social. Por todo ello, la

responsabilidad de la aplicación correcta de la FCT se encomienda a diversos agentes: la Administración educativa, los centros educativos, los centros de trabajo colaboradores, las organizaciones empresariales y sindicales y los propios alumnos. Por ello, en la parte segunda de la tesis se interroga sobre la FCT a los tres colectivos más directamente implicados en su puesta en práctica, los profesores-tutores de los centros educativos, a los alumnos y a los tutores de los centros de trabajo. Como protagonistas del desarrollo de la FCT, creemos que su visión del proceso puede ser de gran interés para conocer de primera mano la problemática, los logros y las deficiencias del nuevo sistema de prácticas profesionales.

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS (CONOCIMIENTOS) DE LA FCT

La Formación en Centros de Trabajo es una de las más claras situaciones educativas en donde la teoría y la práctica, lejos de ser los antagonistas tradicionales, confluyen. Es en esta ocasión cuando, a partir de un perfil profesional claramente definido del que se deducen las competencias que se han de alcanzar, las funciones que se han de realizar y las habilidades que se han de dominar al cabo del ciclo formativo, es posible establecer las relaciones entre los saberes teóricos y los saberes prácticos. (Dirección de Formación Profesional - Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado, 1994).

Desde el punto de vista epistemológico, entendido como el conjunto de conocimientos científicos según el Diseño Curricular Base que sugirió la LOGSE, observamos que las dos vías principales para la adquisición del

conocimiento, la teórica y la práctica, se dan la mano cuando se trata de la formación profesional, ya que deben constituir un conjunto articulado de saberes que es, en suma, el objeto de conocimiento característico de la formación profesional. La cuestión es entonces establecer cómo se articulan los dos tipos de conocimiento para producir saberes de uso.

Debemos considerar, por tanto, los conceptos de *saber teórico*, *saber práctico*, *saber procedimental* y *saber de uso*. El saber teórico proporciona un conjunto de conceptualizaciones que permiten analizar las propiedades de la realidad y alcanzar su esencia, permite anticipar acciones, prever efectos que de ellas se derivan y construir procedimientos formales de saberes que permitan orientar la acción hacia un fin buscado. Pero el saber teórico, por sí solo, no permite la acción. La acción sobre la realidad exige un conocimiento profundo del objeto sobre el que se actúa y de unos procedimientos instrumentales, organizativos y tecnológicos que solo desde la propia práctica es posible adquirir. Sobre esta idea Vázquez (1996) indica que “El saber hacer (...) implica mucho más que la simple cualificación profesional pues capacita al individuo para hacer frente a gran número de situaciones diversas (...) A lo largo de su vida personal y profesional, el hombre se ve obligado a dirigir su vida en situaciones culturales y tecnológicas diferentes. El desarrollo del saber hacer exige que se apoye en una vinculación, aunque sea indirecta, con los saberes teóricos.” (p.49).

El saber práctico es el que se adquiere y se manifiesta eminentemente en la acción. Es el saber hacer, que cuando es posible desglosarlo estructuradamente mediante una secuencia lógica de fases y pasos a seguir, se convierte en un saber procedimental o saber cómo hacer. Según Sarramona, citado por Vázquez (1996), éste “constituye la resultante

de una formación teórica que proporciona una interpretación formalizada, simbólica, de la realidad, acompañada de los saberes normativos de la acción —“procedimentales”— que explican lógicamente tal acción.” (p.49). Así pues, el saber procedimental es más potente que el saber hacer, ya que proporciona mayor dominio sobre la acción y supone la adaptación de éste a la complejidad de los procesos reales.

Teoría y práctica se necesitan y complementan mutuamente. El saber teórico, por sí solo, es insuficiente para abordar problemas reales complejos, pero igual ocurre con el saber práctico, que cada vez precisa de un mayor apoyo y consumo del saber teórico. Este aporta una visión formal globalizadora e introduce elementos estructuradores en el proceso, la práctica aporta problemas reales y, en último caso, valida el saber teórico. La articulación de ambos saberes constituye un saber de uso, o conjunto estructurado de saberes articulados alrededor del saber procedimental, tanto práctico como formalizado. Los saberes de uso facilitan la aplicación de procedimientos de acción suficientemente fundamentados en un marco teórico que permite optimarlos y adaptarlos a diferentes contextos.

2.1. La integración de las vías de adquisición del conocimiento

Mediante la Formación en Centros de Trabajo se han de integrar las vías teórica y práctica para la adquisición de conocimientos. La vía teórica es eminentemente intelectualista, mientras que por el contrario, la vía práctica es eminentemente empirista. Como ya se ha señalado, ambas no deben ser excluyentes, sino sinérgicas, ya que proporcionan conocimientos complementarios. Una formación exclusivamente teórica, academicista y simbólica, basada en la creencia de que es suficiente saber para saber hacer

conduce a una pobreza instrumental y procedimental. Una cosa es planificar y otra muy distinta ejecutar lo planificado, una cosa es conocer las técnicas de venta y otra la acción de vender con eficacia.

Pero de igual manera, un conocimiento práctico exclusivamente basado en experiencias personales suele conducir, en la mayoría de los casos, a una visión aproximada y deformada de la realidad. Por ello, es muy frecuente que en los ámbitos profesionales haya personas que sepan hacer, pero que no sepan explicar porqué hacen, ya que no poseen referencias a marcos teóricos generales. Así pues, la adquisición de los saberes de uso implica la integración de los saberes teóricos y prácticos en relación de complementariedad, como vías de adquisición de conocimientos que se refuerzan mutuamente en situaciones de aprendizaje.

2.2. Los entornos de aprendizaje

Los enfoques teórico y empirista del aprendizaje responden a lógicas diferentes y tienen, además, sus espacios propios de actuación, como son los centros educativos y los centros de trabajo, respectivamente. En los centros educativos se aprende principalmente estudiando, en los centros de trabajo, haciendo.

El acercamiento de ambos contextos se ha tratado de conseguir tradicionalmente mediante la reproducción simulada del contexto productivo en el seno del contexto educativo. Sin embargo, esta alternativa no deja de ser una solución intermedia de compromiso y a la larga poco satisfactoria. Aunque el centro escolar se dote de herramientas y equipos de producción semejantes a los existentes en los centros de trabajo, los

objetivos, planteamientos y finalidades últimas son muy diferentes. En primer lugar, en un centro educativo resulta imposible reproducir aquellos elementos intangibles que conforman la esencia de un centro de producción y que definen sus objetivos de productividad, competitividad, calidad, plazos de entrega, eficacia, disposición organizativa, atención a las exigencias de los clientes, y un largo etcétera que constituyen la esencia empresarial. La simple simulación del contexto productivo en el centro escolar es, en el mejor de los casos, un pálido reflejo de la complejidad de lo real y priva al alumno del contacto y percepción de la realidad, que es imposible transmitir por la vía teórica. También el mundo productivo, por sí solo, presenta insuficiencias ya que, si bien no puede negarse que en su seno se adquieren conocimientos valiosos por estar íntimamente conectados a la realidad, éstos suelen pertenecer a contextos muy específicos y son, por lo tanto, parciales. La lógica de la producción, que implica hacer bien las cosas, buscar el éxito inmediato en la producción por razones de índole económica, choca en múltiples ocasiones con la lógica de la formación, que implica el ensayo, las repeticiones y el aprender a través de los errores cometidos. En el terreno de los valores, los procedimientos propios del mundo productivo que se consideran parte integrante de la profesionalidad pueden llegar a entrar en contradicción con los transmitidos en el ámbito educativo.

Por todo esto, el conjunto de conocimientos, procedimientos formales y valores que se transmiten en los centros educativos no son transferibles fácilmente a los centros de trabajo. Tanto el currículo explícito como el oculto seleccionan conocimientos con una lógica de corte más educativo que productivo, más abstracta y globalista que enfatiza el desarrollo integral de la persona antes que los valores estrictamente

económicos y productivos. El distanciamiento que existe entre ambos contextos, encerrados en sí mismos, puede llegar a dificultar la formación al negar uno u otros aspectos, esenciales para la adquisición de roles y capacidades profesionales.

De ahí la necesidad de propiciar el acercamiento entre ambos mundos mediante acciones que puedan paliar las insuficiencias de uno y otro considerados por separado, ya que los dos son imprescindibles para el desarrollo y la validación de las competencias profesionales, es decir, de los saberes de uso. La Formación en Centros de Trabajo pretende crear un espacio de síntesis entre ambos mundos, en el que sea posible el intercambio y consolidación de las formas de conocimiento; un espacio, en fin, que propicie en los alumnos la interiorización de los procedimientos y de los valores propios del contexto productivo, necesarios para adquirir el conjunto de cualidades que conforman la profesionalidad.

3. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA FCT

Desde el punto de vista educativo es del mayor interés conocer la naturaleza del aprendizaje, los mecanismos que lo mueven, los modelos existentes y las leyes que lo regulan y controlan.

Muy sintéticamente y siguiendo a Beltrán, Moraleda, Alcañiz, Calleja, & Santiuste (1990), mencionaremos que las diversas aportaciones sobre la naturaleza del aprendizaje se pueden encuadrar en dos grandes enfoques: el enfoque filosófico, centrado en el aprendizaje humano y en el estudio de los procesos mentales que ha dado lugar a distintas teorías como

el introspeccionismo, la gestalt y el procesamiento de la información, y el enfoque biológico, centrado fundamentalmente en el aprendizaje animal y en las técnicas de modificación de la conducta, defendido por Thorndike, Watson y Skinner (p. 57)¹.

Si bien no existe una teoría unitaria del aprendizaje, es también cierto que se aprecia una tendencia creciente hacia la interpretación de la conducta humana como resultado de la interacción de procesos complejos en los que las experiencias anteriores de los individuos representan un papel destacado, más allá de un simple mecanismo estímulo-respuesta. Para McDonald, citado por Beltrán et al. (1990, p. 58), la sucesión de teorías psicológicas sobre el aprendizaje ha ido depositando una serie de ideas y procedimientos que esbozan lo que debería ser una teoría del aprendizaje aplicable a lo educativo, y cuyas características habrían de ser las siguientes: tener una orientación inequívocamente científica, abordar problemas sociales, explicar fenómenos evolutivos, establecer formas de control para evaluar la eficacia, centrarse en el sujeto y analizar procesos cognitivos centrales. En el caso de la FCT, todos estos elementos están presentes, como se irá viendo en las páginas siguientes, y se encuentran reflejados en la documentación que fija la normativa oficial.

3.1. La Formación en Centros de Trabajo desde el enfoque cognitivista

En la Formación en Centros de Trabajo se producen aprendizajes porque la situación de proximidad con el trabajo real hace intervenir

¹ No es nuestra intención abordar con profundidad un asunto tan complejo como es la crítica de los diferentes paradigmas y modelos psicológicos del aprendizaje, puesto que es un asunto que se aleja en demasía de los fines de nuestro trabajo. Nuestra intención es, simplemente, dar cuenta

variables de contexto que son inexistentes en situaciones exclusivamente escolares, aún en situaciones simuladas. La Formación en Centros de Trabajo pretende construir una identidad profesional que se compone de roles, capacidades y valores profesionales íntimamente ligados al proceso de desarrollo personal. Esto implica que aprender no es sólo la imitación de actos mecánicos, sino recrear activamente una interpretación de la realidad, atribuyendo significados a los hechos, a los modos de actuación y a los valores que la caracterizan, con el objeto de intervenir activamente en ella. Se trata, pues, de aprender a intervenir en la realidad del trabajo. Para ello es necesario que el sujeto sea capaz de formarse una representación mental de la situación de trabajo y que sea también capaz de activar los mecanismos asociados al sistema técnico² en el que actúa, de manera que le permitan llevar a cabo una secuencia de tareas orientadas a un resultado previamente establecido.

El enfoque cognitivista del aprendizaje permite dar explicación teórica al proceso de representación mental antes esbozado que ha de realizar el alumno que cursa el módulo FCT. Por medio de la representación mental, el alumno se explica la situación, ya que establece las variables que intervienen, identifica causas y efectos, discrimina lo esencial de lo superfluo para la tarea y articula en función de sus capacidades los distintos elementos que forman parte del dominio profesional implicado. Así es posible disponer los tratamientos coherentes con el sistema técnico y asociar con él las características generales del

del modelo del aprendizaje sobre el que se sustenta la FCT y que ha dado fundamento a la reforma educativa propugnada en la LOGSE.

² Se entiende por *sistema técnico* el conjunto de los medios de producción, de tratamiento de la información, los materiales y los productos, los resultados previsibles del trabajo, los procesos y procedimientos, la información, las personas, que caracterizan la intervención técnica del profesional.

contexto, sus condicionamientos y requerimientos y seleccionar las acciones más apropiadas para llevar a cabo la tarea.

La estructura cognitiva de la persona representa un papel esencial en la elaboración de las representaciones mentales. Dicha estructura esta formada por elementos que, en el lenguaje cognitivista, se denominan esquemas de conocimiento y que engloban datos, reglas, modos de hacer, valores... tanto generales como específicos, organizados de una determinada manera y que pueden ser aplicados a diferentes situaciones, objetos, sucesos o acciones. Cuanto más coherente sea la organización interna de estos esquemas, y cuanto mayor sea el número de elementos del dominio profesional relacionados en ellos, tanto mejor será la representación mental de la realidad profesional y más eficaz será la actuación. De esta manera los esquemas de conocimiento guían la interpretación y procesamiento de los datos que resultan de la acción, y ésta, a su vez, introduce nuevos datos que enriquecen los esquemas poseídos previamente.

Por todo ello, las actuaciones del alumno en los centros de trabajo son una fuente de conocimiento que enriquece y se acumula a la aportada por el centro escolar. Esto es así porque las prácticas suponen experiencias que implican reflexión sobre el resultado de las acciones, y permiten establecer rutinas, estrategias, conexiones entre las acciones y los conocimientos teóricos y favorecen, en fin, la construcción de representaciones fiables que han de incrementar la competencia profesional. Se comprende así que el proceso de aprendizaje pueda partir del conjunto de esquemas de conocimiento previos que el sujeto posee y que son adquiridos desde sus experiencias personales y en el centro escolar,

constituyendo todo esto su primer bagaje para intentar interpretar y comprender los fenómenos que se producen en el contexto productivo real. Cuando el sujeto aborda esta tarea trata de elaborar una representación acorde con sus esquemas de conocimiento, y es en este momento cuando se producen desajustes entre la realidad y los modos de pensamiento existentes, generándose un desequilibrio a la hora de actuar. Esto, que aparentemente puede parecer un factor negativo para el aprendizaje, según el enfoque cognitivista constituye en realidad el elemento esencial para que el aprendizaje auténticamente significativo se produzca.

El aprendizaje así entendido supone la recomposición constante por parte del individuo de sus esquemas de conocimiento, acomodando en ellos las informaciones que proceden de la nueva situación y reestructurándolos en nuevas redes cognitivas. En el documento editado por la Dirección de Formación Profesional — Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado (1994) se ahonda en esta idea cuando, con respecto a los aprendizajes que se producen en el alumno al realizar la FCT, se dice que:

El proceso de aprender es, en definitiva, el proceso por el que se recomponen los esquemas y se interiorizan los tratamientos relacionados con el sistema técnico más idóneo para llevar a cabo la tarea. La no consecución de ésta en su totalidad no implica que no se hayan producido aprendizajes: solamente que no se han producido los suficientes, por los motivos que sean. (p. 43).

3.2. Factores condicionantes del aprendizaje constructivista

La construcción significativa de los esquemas cognitivos del alumno del módulo FCT pasa por establecer puentes entre lo que sabe teóricamente y lo que ha de hacer en su acción práctica, y para ello hay que tener en cuenta en las situaciones de trabajo que se le presenten tres principios que son a su vez factores condicionantes del aprendizaje:

- a) ***Significatividad psicológica.*** Este principio supone tener en cuenta la necesidad de establecer una secuencia de objetivos y de actividades planificadas de modo tal que se produzca una progresión de situaciones que impliquen el anclaje de los saberes del alumno, pero que sean capaces de promover el conflicto cognitivo necesario para la asimilación e incorporación de otros nuevos. Desde un punto de vista pragmático, esto supone organizar las prácticas en centros de trabajo de tal modo que las nuevas situaciones no sean demasiado próximas a lo ya conocido, lo que supondría una simple afirmación de esquemas ya existentes sin la incorporación de nuevos conocimientos ni estrategias, ni tan lejanas que el alumno no sea capaz de establecer las necesarias conexiones entre lo teórico y lo práctico.

- b) ***Significatividad lógica.*** Para evitar aprendizajes mecánicos es menester la estructuración, la claridad y la relevancia en las situaciones de trabajo que se propongan, ya que los contenidos que resultan confusos o arbitrarios para el alumno dificultan los aprendizajes significativos. Por esto, aunque en muchas ocasiones no es fácil dotar de lógica y orden secuencial las acciones formativas en situaciones de trabajo, por las muchas variables contextuales que en ellas intervienen y que son difíciles de controlar, es preciso hacer el esfuerzo de introducirlas de forma organizada y secuencial, ofreciendo

mayor tutela al principio y más autonomía al final, graduando la dificultad en orden creciente, partir de lo concreto a lo abstracto, favorecer, en fin, la visión global del proceso de forma progresiva. En este proceso tan complejo es imprescindible la coordinación activa y estricta entre los tutores de los centros de trabajo y los tutores de los centros escolares.

- c) **Funcionalidad de los aprendizajes.** Este principio supone que los nuevos aprendizajes que se produzcan en el contexto real de trabajo deben facilitar el acceso a otros aprendizajes relacionados y, por otro lado, permitir que lo aprendido sea transferible a otros contextos diferentes a aquél en el que han tenido lugar. Para ello se debe huir de la simulación de situaciones de trabajo, ya que de esta forma se perdería la riqueza experiencial que se pretende mediante la realización de la FCT. Así, todas las actividades que en los centros de trabajo se realicen han de acercarse lo más posible a situaciones productivas reales en puestos de trabajo reales.

4. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA FCT

Desde la Pedagogía se trata de dar respuesta a las cuestiones relacionadas con el mejor método de aprendizaje de los alumnos y cuál es el papel que en el proceso de enseñanza-aprendizaje desempeña la intervención del formador. En los centros de trabajo se originan construcciones de significado complejas y, por tanto, se producen aprendizajes. Todo proceso formativo requiere la intervención pedagógica, ya que los aprendizajes “naturales”, es decir, aquellos en los que los sujetos

aprenden por simple inmersión en los contextos productivos, en los que aprenden haciendo y viendo hacer, resultan muy limitados en contextos complejos. La pedagogía ha de proporcionar la adecuada progresividad, sistematización, secuenciación de contenidos, selección de métodos y materiales apropiados, que aporten coherencia y efectividad al proceso. Sin el acompañamiento pedagógico, los saberes adquiridos carecerían de constructos sólidos sobre los que apoyarse, predominando entonces los conocimientos mecánicos sobre los auténticamente significativos.

Como se ha advertido anteriormente, el principal problema que se plantea en la FCT desde una óptica pedagógica, es el enfrentamiento entre dos lógicas diferentes, la educativa y la productiva, agravada tanto más cuanto que ha de realizarse en un ámbito que no es el educativo ni tampoco el estrictamente productivo. Por ello, la intervención pedagógica ha de poner su atención en las rupturas que la situación produce, atenuándolas en lo posible y convirtiéndolas justamente en situaciones positivas para la formación de los alumnos en prácticas. El quehacer pedagógico en el módulo FCT supone, pues, conectar y armonizar las lógicas educativa y productiva, dar continuidad, aportar coherencia y convertir, en suma, en experiencia enriquecedora la singularidad del contexto.

4.1. Principios de la intervención pedagógica

La eficacia de la intervención pedagógica se basa en ciertos principios que han de ser tenidos en cuenta por los agentes de la acción formativa, adaptándolos a las diferentes situaciones contextuales y procesos formativos propios de la FCT. Estos principios los exponemos brevemente a continuación:

1. ***Partir de los intereses y motivaciones del alumno.*** Los intereses y las motivaciones acrecientan la disposición de la persona hacia la incorporación de nuevos conocimientos así como a cuestionar y reorganizar los que ya posee. Por esto es de la mayor importancia facilitar al alumno en prácticas un marco suficientemente motivador que, en último término, supone que las situaciones de trabajo están adecuadamente relacionadas con la profesión cursada, dificultándose la motivación cuando esta relación no es percibida con claridad.

Es importante, pues, que la estancia de prácticas en el centro de trabajo sea cuidadosamente elaborada, teniendo en cuenta factores motivadores tales como la participación del alumno en la preparación de la estancia, la acogida que allí se le dispensa, el establecimiento de adecuados canales de comunicación, las reuniones con los tutores, y en suma, todos aquellos aspectos que hagan del programa de FCT un todo coherente y atractivo.

2. ***Partir de los conocimientos que el alumno posee.*** El alumno en prácticas ha de ser capaz de conectar los conocimientos teóricos adquiridos en el centro educativo con los nuevos procedimientos prácticos. Los primeros constituyen un todo coherente y estructurado, mientras que los segundos carecen de tal estructuración por su propia naturaleza, como consecuencia de la complejidad de las acciones productivas en contexto real. El criterio general que se ha de seguir consiste en no planificar la estancia en el centro de trabajo hasta que el alumno no haya alcanzado la madurez y recursos suficientes para asimilar los nuevos conocimientos prácticos con

garantías suficientes. Por este motivo, la normativa sobre la realización de la FCT exige que el alumno haya superado positivamente todos los módulos formativos del ciclo que esté cursando antes de realizar sus prácticas.

3. ***Procurar la integración de los saberes adquiridos en el centro escolar y los adquiridos en el centro productivo.*** La coordinación implica la selección y secuenciación de las actividades a realizar en ambos contextos, velando por la concatenación entre ellas y evitando en lo posible las contradicciones.
4. ***Procurar la ejecución de tareas globales y minimizar los comportamientos simples.*** Disponer situaciones que exijan una actuación profesional compleja que contemple diferentes variables del proceso productivo, en los diferentes niveles de competencia, y evitar tareas repetitivas o rutinarias.

4.2. Principios metodológicos

La Pedagogía no puede ni debe abogar por un método pedagógico concreto ya que no existe ninguno que posea la suficiente universalidad que le faculte para ser aplicable en todas y en cada una de las situaciones posibles. Según Colom (1994) “el método ha de estar siempre en función de lo que se pretende lograr –un objetivo, un proceso–, así como del sentido que posea nuestro logro. Será diferente si nuestra actividad escolar busca la consecución de «ampliar información», o logros cognitivos, o el desarrollo social del alumno, o la formación de actitudes, etc.” (p. 105).

Según esto, la intervención formadora en la FCT puede adoptar diferentes formas desde el punto de vista pedagógico, pero después de realizar la selección metodológica que se considere más adecuada a la situación concreta es conveniente, aún respetando la opcionalidad metodológica, reseñar algunos principios que el método elegido, sea el que sea, debe incluir:

- Promover la participación activa del alumno en su propio proceso formativo, tanto en lo referido al diseño de las situaciones como a la construcción de los saberes y actitudes apropiadas, incorporándolos e integrándolos en sus esquemas cognitivos y de acción.
- Prestar atención al proceso y no sólo a los resultados, ya que éstos no son sino el final de un proceso en el que ha sido necesaria la puesta en marcha de una larga serie de capacidades diversas y cuyo desarrollo armónico es importante para la aproximación del alumno a la realidad, para comprenderla y ajustar a ella sus actuaciones.
- Dar a las relaciones comunicativas el protagonismo que deben tener en el proceso de aprendizaje, fomentando la bidireccionalidad comunicativa entre alumnos y profesores y entre los propios alumnos, favorecedora del apoyo mutuo y del desarrollo de las capacidades de decisión y de relación.
- Integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje, haciéndola útil para mejorar tanto los aprendizajes como las intervenciones formativas. La evaluación, como proceso complejo que es, tiene diversas facetas de las que al menos dos revisten una importancia especial: una, ubicada al

final del proceso, tiene como función acreditar la competencia; otra, distribuida a lo largo del proceso, tiene una finalidad eminentemente formativa y orientadora, siendo su importancia de tanta o más entidad que la anterior, ya que es garante de la consecución de las competencias que se han de acreditar.

Las cuatro fuentes que se han analizado en este capítulo, (la sociológica, la epistemológica, la psicológica y la pedagógica), dan pie al establecimiento de los criterios básicos necesarios para elaborar el marco curricular de la FCT. Sólo considerando las necesidades de la sociedad que exigen la acción formativa es posible establecer los conocimientos que han de esperarse de un profesional, la manera de adquirirlos en situaciones de trabajo real y las pautas que han de regir las acciones formativas. A partir del análisis de situación que contemple y considere tal complejidad social y educativa, se pueden definir los procesos formativos, determinar las capacidades profesionales que se pretenden desarrollar en el alumno, secuenciar las actividades que el alumno ha de desarrollar durante su estancia de prácticas y establecer los procedimientos de seguimiento y los criterios de evaluación, tanto del alumno como del proceso en sí mismo. Estos son los elementos del programa formativo que los centros educativos han de elaborar en coordinación con los centros de trabajo.

Capítulo 9

ESTRUCTURA DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO

En este capítulo y en el siguiente se exponen las características del módulo de Formación en Centros de Trabajo y las variables que intervienen en el complejo proceso de implantación, gestión y realización de la FCT, la programación, el seguimiento y la evaluación del módulo. El análisis de los elementos que componen la FCT han permitido identificar las variables que sustentan la investigación empírica cuyo desarrollo, resultados y conclusiones se exponen en la parte segunda de la tesis.

1. DEFINICIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1994) define el módulo de Formación en Centros de Trabajo como “un bloque coherente de formación específica, constituido por un conjunto de capacidades terminales (objetivos) y unos criterios de evaluación que orientan las actividades formativas (contenidos) de los alumnos en un centro de trabajo.” (p. 13).

Esta definición no difiere especialmente de la definición de un módulo profesional cualquiera, salvo en la matización que indica que debe realizarse en un centro de trabajo y no en el propio centro educativo. Por tanto, se trata de unas prácticas obligatorias, tanto como cualquiera otra de

las asignaturas (módulos) que constituyen el ciclo formativo al que pertenecen y que los alumnos han de realizar en contexto de trabajo real y que alcanzan el rango de "asignatura" o módulo profesional. Como tal, son unas prácticas que se programan previamente y que son prescriptivas para obtener el correspondiente Título profesional.

También de la definición se desprende que el módulo de FCT tiene la misma estructura que el resto de los módulos profesionales que constituyen el ciclo formativo, por lo que han de definirse una serie de capacidades que el alumno ha de conseguir cuando finalice el proceso de aprendizaje en la empresa. Con el fin de dar pautas sobre la consecución de estas capacidades se han de formular unos criterios de evaluación que han de aportar evidencia sobre las capacidades que se demandan al alumnado.

La principal particularidad de la FCT y su rasgo distintivo con relación a otras modalidades de prácticas en empresas, es que se desarrolla en un ámbito productivo real. El alumno ha de realizar actividades productivas reales, con el fin de que no sólo observe, sino que también desempeñe las funciones propias de los distintos puestos de trabajo relativos a una profesión y conozca la organización de los procesos productivos o de servicios reales, así como las relaciones sociolaborales en la empresa. Su actividad debe estar bajo la orientación y el asesoramiento de los responsables del seguimiento de su trabajo designados por el centro de trabajo y por el centro educativo (Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 1992; Ministerio de Educación y Cultura, 1999).

Las personas que orientan y asesoran al alumno en su proceso formativo son el profesor-tutor del centro educativo, y el tutor, monitor o instructor designado por la empresa o entidad colaboradora. Ambas

desempeñan un papel clave para la formación del alumno y son, junto con él, los protagonistas del proceso de la FCT.

1.1. Características organizativas generales del módulo de FCT

En el terreno de lo organizativo el módulo de FCT tiene las siguientes características (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. 13):

- a) El periodo de la FCT se realiza, por lo general, durante 300-400 horas de estancia en un centro de trabajo, en jornadas similares a las de una jornada laboral normal. Este tiempo se considera adecuado para la observación directa del comienzo y finalización del proceso productivo o de servicios y suficiente para la integración del alumno en el sistema de relaciones sociolaborales de la empresa.
- b) Se trata de un módulo de realización obligatoria en todos los Ciclos Formativos, tanto de Grado Medio como de Grado Superior. Salvo excepciones, supone la última fase de la Formación Profesional Específica, con el fin de que el alumno complemente y aplique las competencias profesionales que ha adquirido en el centro educativo.
- c) La FCT es un módulo más de los que constituyen el currículo de un Ciclo Formativo y, por tanto, tiene un tratamiento académico semejante al de los restantes módulos: ha de ser evaluado y calificado de forma que los resultados obtenidos tienen influencia en la evaluación final del alumno.

- d) Por su naturaleza especial requiere la concertación de un “programa formativo” a través de un convenio entre el centro educativo y los centros de trabajo o empresas. Por este motivo este modelo de realización de prácticas profesionales suele denominarse también “formación concertada”.

1.2. Marco legal del módulo de FCT

1.2.1. Para todo el territorio nacional

El marco legal que permite la planificación, la puesta en marcha y evaluación del módulo de FCT para todo el territorio nacional, está integrado por la siguiente normativa:

- La LOGSE, artículo 34, punto 2, que incorpora a los estudios de FPE la obligatoriedad de un período de formación en la empresa.
- El R.D. 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre los títulos profesionales de los ciclos formativos de FPE.
- La Ley 3/1993, de 22 de marzo, Básica de las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación, artículo 2, punto 1, apartado f), que encomienda a estas corporaciones colaborar con las Administraciones educativas para el desarrollo de las prácticas.
- El convenio-marco de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España, de abril de 1998, que actualiza y amplía el firmado el 15 de febrero de 1993, así como otros convenios de características similares que las Administraciones educativas puedan suscribir con otras entidades.

1.2.2. Para el ámbito de gestión del MEC

- Cada uno de los Reales Decretos que establecen los diferentes currículos de los ciclos formativos.
- La Orden de 14 de noviembre de 1994, por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica de los alumnos que cursen Formación Profesional Específica.
- La Resolución de 30 de abril de 1996 (BOE del 17 de mayo) de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan algunos aspectos de ordenación académica de la Formación Profesional Específica de grados medio y superior
- Las circulares de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.
- Los convenios de colaboración firmados entre las diferentes Direcciones Provinciales de MEC y las Cámaras de Comercio, dentro de su ámbito de funcionamiento.

En el ámbito de las Comunidades Autónomas con transferencias educativas, cada una de ellas tiene sus propias normas de desarrollo.

1.3. Finalidades del módulo profesional de FCT

El R.D. 676/93 establece las siguientes finalidades para el módulo de FCT:

- a) Complementar la adquisición por los alumnos de la competencia profesional conseguida en el centro educativo, mediante la realización de un conjunto de actividades de formación identificadas en las actividades productivas del centro de trabajo.

- b) Contribuir al logro de las finalidades generales de la Formación Profesional: adquirir la competencia profesional característica de cada Título y una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de cualificaciones.
- c) Evaluar los aspectos más relevantes de la competencia profesional adquirida por el alumnado y, en particular, acreditar los aspectos más relevantes de la competencia requerida en el empleo, expresada por el perfil de cada Título, que no pueden comprobarse en el centro educativo por exigir situaciones reales de producción.
- d) Adquirir el conocimiento de la organización productiva correspondiente al perfil profesional y el sistema de relaciones sociolaborales del centro de trabajo, a fin de facilitar su futura inserción laboral.

Las finalidades que se exponen en el R.D. 676/93 pueden resumirse en lo siguiente: Mediante la FCT se pretende que el alumno complete la formación teórica que ha recibido en el centro educativo adquiriendo la competencia profesional característica del perfil del Título, de manera que éste pueda ser aceptado en el mundo productivo como acreditación de los conocimientos teóricos y prácticos que conforman la profesionalidad.

1.4. Momento en que debe cursarse la FCT

El mencionado R.D. 676/93 establece el momento en que debe realizarse la FCT en función de los objetivos del módulo, señalando que salvo en excepciones, ha de cursarse al final del Ciclo Formativo. La lógica que sustenta esta normativa tiene su fundamento en la coherencia que ha de existir con los objetivos del módulo de FCT:

Aplicar en los procesos productivos o de servicios reales las competencias adquiridas en el centro, acreditar y evaluar los aspectos más relevantes de dichas competencias profesionales y, en su caso, completarlas con el conocimiento de nuevas técnicas y tecnologías que por sus características no pueden ser enseñadas en el centro educativo.

En consecuencia, al módulo de FCT se ha de acceder tras superar los módulos profesionales asociados a una o varias unidades de competencia. Así, y en particular para los Ciclos Formativos de la Familia Profesional Administración estudiados en esta tesis, la realización de la FCT ha de iniciarse en los meses de septiembre-octubre en los Ciclos Formativos cuya duración se extienda a un curso académico, y de marzo-abril en los Ciclos de dos cursos académicos cuya duración viene a ser de 15 a 16 meses. No obstante esta distribución está condicionada por la disponibilidad de puestos formativos que se derive de la oferta de centros de trabajo en una determinada área geográfica o por la estacionalidad de las actividades productivas o de servicios de la zona en que hayan de desarrollarse.

Igualmente es posible, si el centro educativo lo considera oportuno, autorizar el acceso al módulo de FCT a alumnos que tengan pendiente la superación de un módulo profesional si este no está expresamente vinculado a una unidad de competencia. No obstante, la superación del módulo pendiente es obligatoria tras la programación de las actividades de recuperación pertinentes.

2. EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA FCT

La vinculación del módulo de FCT con el sistema productivo lleva a diseñar un modelo de gestión que ha de considerar todas aquellas medidas que garanticen su implantación obligatoria y generalizada, entre las que destacan:

- Las funciones y competencias de los centros de trabajo que participan en la FCT.
- Las relaciones de la Administración y los centros educativos con las empresas colaboradoras.
- Los instrumentos de convenio o concierto.
- La colaboración técnica de entidades vinculadas al sector productivo: Cámaras de Comercio, organizaciones empresariales, etc.
- Los instrumentos para el seguimiento y evaluación individual y colectivo de la FCT.
- La financiación de la FCT.

Desde el momento en que la Administración educativa —Ministerio de Educación, Dirección Provincial, centro educativo—, decide sobre la oportunidad de impartir un determinado Ciclo Formativo, aprobado en el BOE en un centro educativo en concreto, se ha de iniciar el proceso que se describe en los epígrafes siguientes.

2.1. Identificación y selección de las empresas colaboradoras

Esta fase supone la creación de una base de datos actualizada de

todas aquellas empresas o centros de trabajo clasificados por sectores productivos o familias profesionales que puedan disponer de recursos humanos y tecnológicos aptos para realizar la FCT y que manifiesten una disposición inicial a colaborar con el sistema educativo.

Esta tarea implica la colaboración técnica de entidades capaces de llevarla a cabo, siendo de la mayor importancia en esta fase la actuación de las Cámara de Comercio, Industria y Navegación y de las Organizaciones Empresariales, tanto para el acopio de la información necesaria como para estimular la participación de las empresas en la FCT.

A pesar de la necesaria descentralización de estas tareas por razones de agilidad y operatividad, el MEC reconoce que los centros educativos no deben asumir en solitario la responsabilidad de la gestión de esta tarea, ya que pueden producirse efectos colaterales indeseados de solapamiento de demandas de varios centros educativos a las mismas empresas. Para evitarlo, son las Direcciones Provinciales las que han de centralizar la información disponible y distribuir entre los diferentes centros educativos la relación de empresas susceptibles de concertación para el desarrollo de la FCT.

Los requisitos que las empresas o instituciones han de reunir para ser seleccionadas son los siguientes:

- a) Poseer la organización y estructura empresarial que posibiliten el desarrollo de las actividades formativo-productivas en relación con el perfil del Título.
- b) Disponer de los recursos tecnológicos y humanos pertinentes.

- c) Estar predispuestas a colaborar con la Administración educativa en la realización de los principios y objetivos de la FCT, proporcionando los puestos formativos adecuados a tal fin.

En este punto es pertinente establecer la diferencia entre "puesto formativo" y "puesto productivo", ya que la FCT no tiene, ni puede tener, carácter laboral ni contractual. El puesto formativo se crea específicamente para la realización de la FCT y para el desarrollo del programa que lo caracteriza, bajo la tutela del centro educativo y del centro de trabajo.

Otro aspecto importante a tener en cuenta para la selección de un centro de trabajo es el número de trabajadores que ocupa para poder acreditar la cantidad de puestos formativos que puede ofertar. Si bien es cierto que la flexibilidad de criterios es necesaria en función de las características de cada sector, también parece adecuada una proporción de dos puestos formativos por cada diez trabajadores.

Puede ocurrir que los puestos formativos ofertados por las empresas no puedan cubrir todos los objetivos del programa formativo. En este caso se prevé la posibilidad de complementar varios centros de trabajo, de manera que mediante una “secuenciación” adecuada se pueda garantizar la realización completa de la FCT. En todo caso, dicha secuenciación no debería alcanzar un número superior a tres centros de trabajo distintos.

2.2. Suscripción del convenio con el centro de trabajo

Antes de dar comienzo a las actividades formativas de los alumnos es necesaria la firma de un convenio específico de colaboración entre el

centro educativo y el centro de trabajo. El objetivo principal del convenio es la realización de un programa formativo por parte de los alumnos que han de cursar la FCT, que debe ser acordado y elaborado por los representantes de los centros educativo y productivo respectivamente.

Los aspectos que se han de considerar inevitablemente para elaborar el programa formativo son los siguientes: (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994)

- a) Los puestos o situaciones de trabajo necesarios para la realización de las actividades formativas.
- b) El proceso de preparación de la actividad y su desarrollo en relación con:
 - El modo de participación e integración del alumno en el desarrollo de las actividades con respecto al equipo de trabajadores de la empresa.
 - De qué ha de disponer y qué debe utilizar el alumno.
 - Los medios técnicos, tecnológicos y las instalaciones implicadas en la realización de las actividades.
 - Los puestos o situaciones de trabajo necesarios para aplicar los criterios de evaluación de la competencia.
- c) Las medidas de integración en la estructura productiva y para el conocimiento del sistema de relaciones laborales.
- d) La temporalización de las actividades y periodo de realización.
- e) El marco disciplinario laboral del alumno.
- f) Las normas de seguridad e higiene en la empresa. (pp. 20 y 21)

Las actividades acordadas en el convenio que constituyen el programa formativo deben tener las siguientes características:

- Ser reales, prefijadas y posibles de llevar a cabo.
- Inspirarse en las situaciones de trabajo correspondientes al perfil profesional, tomando como referencia directa los contenidos del módulo de FCT.
- Permitir el uso de medios e instalaciones propias del proceso productivo de la empresa.
- Permitir el uso de la documentación pertinente.
- Hacer posible la rotación por distintos puestos de trabajo o secciones de la empresa propios del perfil profesional.
- Permitir la toma de decisiones por parte del alumno ante posibles contingencias.
- Evitar tareas repetitivas e irrelevantes para la adquisición de destrezas. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, pp. 21 y 22)

Otras cuestiones que han de quedar reflejadas en el convenio, aparte de lo que se refiere propiamente al programa formativo, son las relativas a las condiciones de su realización, explicitando su carácter no laboral, la duración del convenio y las condiciones de prórroga, las causas de rescisión o extinción, la relación nominal de los alumnos participantes, los instrumentos de seguimiento y evaluación, la duración de la jornada formativa, los periodos ordinarios y extraordinarios, los seguros de accidentes y desperfectos de material y la compensación económica para la empresa.

3. EL PROGRAMA FORMATIVO

El elemento clave del éxito en la realización del módulo de FCT es la elaboración del programa formativo, que ha de reunir los requisitos de ser realista, concertado entre el centro educativo y el centro de trabajo, realizable y susceptible de evaluación. El programa formativo es uno de los contenidos esenciales del convenio que se suscribe entre el centro educativo y el centro de trabajo, acordado por los responsables del seguimiento de la FCT designados por el centro educativo y el centro productivo.

El proceso de formación de un alumno en la empresa, al igual que en los otros módulos profesionales del ciclo formativo, es un proceso que tiene unas intenciones y que debe ser planificado, ejecutado, controlado y evaluado. Estas tareas deben ser organizadas conjuntamente por el profesor-tutor del centro educativo y por el tutor del centro de trabajo, conviniendo la secuenciación del proceso, el planteamiento de un método para su consecución y unos procedimientos de evaluación.

La función de planificación, ejecución y seguimiento educativos, que se realiza habitualmente y con normalidad por el profesorado en los centros educativos, puede presentar alguna dificultad cuando se desarrolla en un entorno que no es el habitual y con unos agentes externos ajenos al sistema educativo. Pero este es precisamente el reto, ya que una de las principales finalidades de la FCT es la de trasladar al programa de formación las exigencias de eficacia programada en el tiempo propias del mundo productivo.

Para la elaboración de dicho programa ha de tenerse en cuenta la complementariedad entre los planteamientos educativos —capacidades

terminales, contenidos y criterios de evaluación definidos para el perfil del Ciclo Formativo—, y los recursos, organización y naturaleza de los procesos productivos o de servicios puestos en juego por el centro de trabajo.

El programa formativo del módulo de FCT consiste, pues, en la ordenación en tiempo y espacio de las actividades formativo-productivas que un alumno en particular ha de realizar en el periodo de estancia en el centro de trabajo; actividades que han de ser conformes con las unidades de competencia del perfil del Título y que han de constituir el complemento final para la consecución de las capacidades terminales atribuidas a dicho módulo.

El programa formativo es también el documento donde se concreta cómo se va a desarrollar y evaluar el módulo de FCT que un alumno realiza en un determinado centro o centros de trabajo. Está constituido por el conjunto de actividades productivo-formativas que ha de realizar el alumno y por unos procedimientos de realización, seguimiento y evaluación. (Cuadro 9.1).

Las actividades productivo-formativas explicitadas en el programa formativo tienen una doble finalidad:

- Una, la estrictamente formativa, ya que han de complementar la competencia profesional que el alumno ha ido adquiriendo en el centro educativo y desarrollar su capacidad de adaptación a un entorno productivo.

- Otra, de evaluación y verificación, porque las actividades han de reproducir situaciones que permitan al alumno demostrar la competencia profesional que le debe ser acreditada, junto con la ya adquirida en el centro educativo, mediante el correspondiente Título profesional.

3.1. Programa formativo genérico y programa formativo específico

El programa formativo está sometido a diversos condicionantes, siendo los siguientes algunos de los que más peso tienen a la hora de elaborarlo:

- La organización, los recursos y la naturaleza de los procesos productivos y de prestación de servicios de la empresa donde se desarrolla el programa.
- Las capacidades terminales, criterios de evaluación y, en general, los contenidos de cada título profesional, incluidos los objetivos previstos en los módulos singulares de la FPE, como son los de *Relaciones en el Entorno de Trabajo* (RET) y el de *Formación y Orientación Laboral* (FOL).
- Las características del centro educativo, en cuanto a equipamiento, laboratorios, talleres, etc.
- Las características individuales de cada uno de los alumnos.

Las características que ha de tener el documento básico que constituye el programa formativo, los elementos de que consta y los requisitos que ha de cumplir se muestran en el Cuadro 9.1. Los elementos fundamentales son la descripción de las actividades a desarrollar y los

procedimientos de realización, seguimiento y evaluación que se llevarán a cabo. En cuanto a los requisitos, esto pueden resumirse diciendo que las actividades formativas que el alumno ha de realizar han de estar vinculadas íntimamente con las actividades normales del centro de trabajo, respetando las normas y los procedimientos de trabajo que allí se sigan.

CARACTERÍSTICAS DEL DOCUMENTO BÁSICO DEL PROGRAMA FORMATIVO	
ELEMENTOS:	<p>El programa formativo ha de contener:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades que el alumno ha de desarrollar, programables en el tiempo y concretadas en puestos, situaciones y medios de trabajo. 2. Método de realización, seguimiento y evaluación del módulo de FCT.
REQUISITOS	<p>El programa formativo tiene que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imbricarse con la actividad que allí se desarrolle. 2. Suponer un nivel de exigencia para el alumno similar al de los trabajadores de la empresa. 3. Respetar el convenio colectivo. 4. Respetar las normas de seguridad y salud laboral. 5. Ser acordado con el tutor de la empresa.

Cuadro 9. 1. Características del documento base del programa formativo. Fuente: Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (1998).

Por todo esto, el profesor-tutor ha de elaborar un **programa formativo genérico** que han de realizar los alumnos de su grupo y, una vez conocida la empresa y valorados los condicionantes tecnológicos, determinará qué parte es factible realizar en esa misma empresa, lo que constituye el **programa formativo específico**. De aquí que los programas formativos tengan un carácter específico para cada empresa e incluso para cada alumno, ya que empresas y alumnos distintos requieren programas

formativos distintos. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994; Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España, 1994).

3.2. Elaboración del Programa Formativo

Como ya se ha apuntado anteriormente, el encargado de elaborar el programa formativo para cada empresa y alumno es el profesor-tutor, apoyado por el equipo educativo del ciclo formativo. Dicho programa constituye una propuesta elaborada a partir del programa formativo genérico anteriormente citado.

En el proceso de elaboración del programa formativo hay que distinguir las cuatro fases que se detallan a continuación (Cuadro 9.2).

3.2.1. Análisis de la información de entrada

Conviene contar con los siguientes datos sobre el centro de trabajo:

- Bienes o servicios que produce la empresa.
- Configuración organizativa: departamentos, líneas, *staff*, etc.
- Procesos productivos.
- Puestos de trabajo: número, características y perfil.

Además, es imprescindible analizar el diseño del módulo de FCT, ver cuáles son los objetivos —capacidades terminales—, y matizar éstos en caso necesario. También se ha de tener en cuenta que:

- Los contenidos del módulo de FCT, reflejados en el currículo, son actividades genéricas, de las que se pueden deducir las actividades concretas del programa formativo, ubicándolas en el entorno de la empresa en cuestión, del grupo de alumnos y del centro educativo.
- De las capacidades u objetivos que se fijan para el módulo se pueden deducir las actividades y situaciones requeridas para la evaluación, necesaria esta última para verificar los avances del alumno.
- Hay que considerar si, por las características del entorno, se hace conveniente matizar los objetivos previstos para el módulo de FCT. Puede ocurrir, y esto no es infrecuente, que el centro educativo no disponga de algún equipo técnico cuyo manejo es imprescindible para la consecución de alguna competencia profesional. Si este equipo está disponible en la empresa de prácticas, resulta conveniente incluir en el programa formativo la actividad correspondiente, ya que la carencia quedaría suplida de esta forma y se crearía una situación de complementariedad, útil para la formación completa de los alumnos.

3.2.2. Elaboración de la propuesta

Las actividades que la propuesta debe incluir han de reunir las siguientes características:

- Ser reales, prefijadas y posibles.
- Permitir la toma de decisiones por parte del alumno.
- Evitar las tareas repetitivas.
- Explicitar la temporalización.
- Permitir la rotación del alumno por distintos puestos formativos.
- Permitir y prever el uso de medios propios del proceso.

- Permitir y prever el uso de documentación técnica.
- Imbricarse con la actividad de la empresa, inspirándose en el perfil profesional.

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO		
FASES	OBJETIVOS	ORIENTACIONES
1. Análisis de la información de entrada	Recoger y analizar la información proporcionada por: <ul style="list-style-type: none"> – La definición de título – La empresa – El centro educativo – Los alumnos 	La caracterización de las empresas se puede obtener a través de las Cámaras de Comercio, si es una entidad facilitada por ellas, o directamente mediante visitas previas a la empresa
2. Elaboración de la propuesta	Realizar una propuesta tanto de las actividades que han de ser realizadas por el alumno como del sistema de seguimiento y evaluación de las mismas	Determinar las actividades formativas que alumno ha de realizar para alcanzar la competencia definida en el currículo oficial
3. Negociación con la empresa y consenso del programa formativo	Consensuar con la empresa la propuesta de actividades para los alumnos	El compromiso del empresario será mayor en la medida en que el programa esté discutido y consensuado
4. Elaboración del Documento final	Formalizar el resultado en un documento o programa de desarrollo y evaluación del módulo.	Debe cumplir las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none"> – Realista – Se puede cumplir – Verificable – Adaptado a los condicionantes – Evaluable

Cuadro 9. 2. Fases en la elaboración del Programa Formativo. Fuente: Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (1998).

3.2.3. Negociación con la empresa

A partir del documento de la propuesta, la empresa —a través del propietario, del responsable de recursos humanos, del director o del propio tutor designado—, ha de informar sobre qué actividades de las reseñadas

podrá realizar el alumno, bajo qué condiciones y cómo puede organizarse y temporalizarse el programa dentro de su estructura organizativa.

Como resultado de este encuentro, se ha de obtener un documento que sirva de referencia para la redacción del documento final a partir de ese momento, es decir, del programa formativo en sí, concretando los siguientes puntos:

- Una programación concreta de las actividades que realizarán los alumnos.
- El calendario de realización de las prácticas.
- La designación definitiva de la persona o personas que van a realizar la tutoría en la empresa.
- La definición de cómo se va a llevar a cabo la tutela y el seguimiento de los alumnos.
- Un calendario de visitas del profesor-tutor a la empresa.
- El procedimiento y los documentos de evaluación.

Conviene aprovechar el encuentro para recordar a las empresas la necesidad de que el alumno se sienta acogido. Se pretende que los jóvenes encuentren en el tutor de la empresa a una persona dispuesta a ofrecerles una acogida atenta, a informarles y a realizar con ellos una visita a las distintas dependencias de la empresa que deben conocer, y contar con un apoyo que en todo momento pueda orientarles en un entorno que les es ajeno.

3.2.4. Elaboración del documento final

La redacción del documento final, conforme a los modelos que establece cada administración educativa, es misión del profesor-tutor. No obstante, antes de dar por finalizado el programa formativo, conviene verificar que cumple con las condiciones que se han ido exponiendo en los epígrafes anteriores.

Una vez redactado el documento del programa formativo, el profesor-tutor ha de hacer entrega de una copia al tutor de la empresa y de otra al alumno. A partir de este momento comienza el desarrollo del programa.

4. REALIZACIÓN DE LA FCT

El alumno en prácticas ha de realizar jornadas formativas similares a la jornada laboral del centro de trabajo, debiendo ser controlado su cumplimiento por el responsable designado por la empresa para el seguimiento del alumno. El alumno debe ser informado de que no tiene relación laboral o contractual alguna con la empresa pero que, por lo demás, ha de guardar todas las normas y respetar el régimen de la empresa: higiene personal, presencia, disciplina y comportamiento, así como las normas de seguridad e higiene en el trabajo características del sector productivo al que pertenezca la empresa o centro de trabajo.

El alumno dispone de unas “Hojas Semanales” que ha de cumplimentar diariamente con el objeto de que se habitúe a

responsabilizarse de sus propias actuaciones. En ellas debe describir las actividades realizadas durante cada jornada de estancia en la empresa de forma clara y breve, expresando las dificultades que encontró en la realización de la actividad y las circunstancias que las motivaron, así como las observaciones que encuentre oportunas. Estas Hojas semanales han de ser supervisadas por el tutor responsable designado por la empresa para el seguimiento del alumno y por el tutor del centro educativo.

4.1. El primer contacto del alumno con el centro de trabajo

Los tutores no deben perder de vista que el alumno es el principal protagonista de todo este proceso y, aunque hasta este momento no haya participado activamente en la preparación de sus prácticas, su formación es el objeto de todo este complejo proceso. Por este motivo, antes de que el alumno comience sus prácticas en la empresa, debe ser informado exhaustivamente sobre cómo es la empresa a la que va a ir, cuáles son allí sus cometidos, cuáles sus derechos y obligaciones, y en general, sobre todos aquellos aspectos que le puedan resultar de interés. Esta información debe ser aportada por el profesor-tutor en sesiones preparatorias, y de ellas depende en buena medida el éxito de la realización de la FCT.

En muchas ocasiones el alumno tiene una idea muy rudimentaria de lo que es la empresa, ya que lo más frecuente es que no haya existido ninguna experiencia laboral previa y sea esta la primera vez que se enfrente al mundo productivo real saliendo de la cotidianidad familiar del centro educativo por primera vez en su vida. La información aportada por el profesor-tutor debe ser ampliada y completada por el tutor de la empresa, informando al alumno, aunque ya lo haya hecho el profesor-tutor, sobre los siguientes puntos:

- A qué se dedica la empresa, que productos fabrica o qué servicios presta, a qué clientes se dirige.
- Cómo está organizada.
- Cuáles son las vías formales de comunicación.
- Cuántas personas trabajan en ella y que características generales tienen.
- Que imagen se quiere proyectar.
- Qué posición ocupa respecto a la competencia.

Además, el alumno ha de ser informado sobre la forma de afrontar su primer contacto con la empresa. Concretamente, sobre las normas de higiene personal, presencia y comportamiento que sean de uso en la empresa: vestimenta, uniforme en su caso, etc. Cualquier información adicional puede ser útil y, como mínimo, debe tener una idea precisa y clara sobre:

- El programa formativo y los criterios de evaluación de sus actividades.
- La dependencia jerárquica o la adscripción orgánica dentro de la empresa.
- Las normas de salud laboral.

La forma adecuada de transmitir esta información al alumno, o de verificar que ya la tiene, es la entrevista o una simple conversación informal, que debe estar dirigida a romper barreras y transmitir confianza con el objeto de salvar el natural nerviosismo del alumno. Por lo tanto se debe procurar, como mínimo:

- Que el clima de la entrevista sea cordial y no de la sensación de un interrogatorio.
- Dar al alumno la posibilidad de intervenir para aclarar sus dudas.
- Obtener retroalimentación del alumno, haciéndole preguntas sobre las cuestiones básicas tratadas para confirmar que han quedado claras.
- Tomar nota de toda aquella información que pueda ser válida para el desarrollo de las prácticas.
- Que la información que se da al alumno sea clara y concisa.

Por tanto, el tutor ha de prever un tiempo para recibir al alumno, pudiendo realizar esta tarea de información en el propio centro educativo, si así se cree pertinente.

4.2. La motivación inicial

Los primeros interesados en realizar las prácticas, y que éstas funcionen bien son los propios alumnos. En principio se supone una buena motivación frente a las prácticas, pero es importante mantener e incluso aumentar esa motivación en los primeros momentos. Para el alumno de FPE, llegar a realizar el módulo de prácticas en la empresa es importante por diversas razones:

- Supone haber superado la primera etapa de su formación en el centro educativo.
- Es la parte final de los estudios que está realizando.

- Necesita superar este módulo para obtener el Título correspondiente a los estudios profesionales que está cursando.
- En la mayoría de los casos es su primer contacto con el mundo del trabajo.
- Además, es consciente de que puede ser una oportunidad inmediata para encontrar empleo.

Los recursos para motivar e implicar al alumno en la empresa son, entre otros, los siguientes:

- Dar a conocer el entorno de trabajo donde se va a formar, es decir, las secciones o departamentos donde va a realizar sus actividades formativas.
- Verificar “in situ” si cumple las normas de imagen de la empresa y advertirle en su caso.
- Presentarle a los que serán sus compañeros.
- Explicarle qué ha de hacer cuando el tutor de la empresa no esté presente y a quién dirigirse en caso de duda.
- Comunicarle con claridad las tareas que ha de realizar, qué utilidad tienen, qué herramientas y materiales debe utilizar y cómo se manejan.
- Darle la posibilidad de realizar algún ensayo o prueba.
- Advertirle sobre posibles situaciones de riesgo y las medidas de seguridad.

La importancia de este primer encuentro es grande, ya que definirá la relación que ha de establecerse entre el tutor de la empresa, como persona y como representante de la organización, y el alumno. Conviene tener en

cuenta que lo más importante no es el tipo de trato (formal y frío, cordial pero distante, amistoso, etc.), sino la coherencia que se habrá de mantener día tras día.

4.3. El puesto formativo. Características y organización

El puesto formativo tiene un carácter dinámico. Sería más conveniente hablar de un itinerario de formación en la empresa que permita la realización de las actividades propias del programa en diferentes departamentos o secciones. En términos numéricos, cuando se habla de puestos formativos, nos referimos al número de alumnos que pueden realizar las prácticas en una empresa de forma simultánea, aunque no sigan el mismo programa formativo.

El itinerario formativo del alumno debe contemplar la rotación por diferentes puestos productivos de manera que tenga contacto con diferentes tareas a lo largo de su periodo de formación en la empresa, evitando en lo posible la realización de tareas rutinarias o demasiado extensas en tiempo y, por supuesto, siempre han de ser relevantes para su formación. La organización del itinerario formativo ha de quedar claro y patente en el programa formativo consensuado entre el centro educativo y el centro de trabajo.

4.4. Las actitudes del alumno

Como ya se ha visto en capítulos anteriores, los perfiles profesionales requeridos por las empresas implican no sólo técnicas instrumentales, sino también una serie de habilidades sociales en los

entornos laborales que suponen nuevos elementos de la profesionalidad que permitan al alumno el desarrollo de capacidades para su integración en una organización productiva.

Las actitudes del alumno representan un papel decisivo para la adquisición de este tipo de capacidades, siendo en algunos casos y según la profesión en particular, el objetivo principal del proceso formativo, ya que muchos de los problemas de adaptación y de éxito en el trabajo están determinados por la inexistencia de una actitud favorable. La FCT es el elemento esencial en este proceso, puesto que es el momento en el que el alumno tiene contacto con la realidad productiva en el contexto en el que las habilidades sociales revelan su importancia.

Consecuentemente, los valores y las actitudes no pueden dejarse como resultado de un posible acontecer, sino que han de ser considerados como objetivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en la FCT. Por ello, los contenidos actitudinales hay que explicitarlos en el programa formativo, llevar a cabo actividades que favorezcan su aprendizaje o asimilación y, naturalmente, evaluarlos.

El aprendizaje significativo conlleva una interiorización de actitudes y una aceptación de nuevos valores, por lo que es imprescindible crear situaciones en las que el alumno deba plantearse problemas que llevan consigo conflictos de valor, para que él mismo pueda adoptar y asumir estos nuevos valores y actitudes si los considera convincentes. Se trata, en definitiva, de forzar situaciones en las que haya que decidir, a riesgo de equivocarse o de no dar con la decisión más adecuada.

Las actitudes que una persona puede tener en el trabajo varían según sus motivaciones y los estímulos sociales que haya recibido. Sin embargo, existen dos actitudes que, de forma universal, se dan en casi todas las personas durante su vida profesional. Estas son la actitud de *prestigio* y la de *defensa*, cuya importancia en el caso de los alumnos de cursan FCT es elevada. La relevancia de estas dos actitudes se acentúa porque, en muchas ocasiones, determinan el progreso eficaz de los alumnos en la adquisición de las capacidades, según que éstos perciban las dificultades que van surgiendo como problemas que se deben resolver o como amenazas de las que defenderse.

La actitud de prestigio o resolutiva, se da en todo trabajador novel. Es importante que el tutor de empresa lo tenga en cuenta porque, si se sabe mantener esta conducta en el alumno, reconociendo sus progresos, animándole y dándole la sensación de que se le presta atención en particular, se habrá ganado mucho en la motivación de cara a su vida profesional. La postura contraria lleva rápidamente al desinterés, siendo después muy difícil recuperar la motivación perdida. El hecho que ataca más a la actitud de prestigio es cuestionar o negar ese prestigio delante del grupo.

La actitud de defensa consiste en estar pronto a la justificación de cualquier fracaso que se pueda tener. Ante cualquier fallo, por nimio que éste sea, el individuo tiende a imputárselo a un compañero, a la falta de medios, al superior jerárquico, a cualquier circunstancia, pero nunca a la propia conducta. En definitiva, es una actitud que supone la falta de asunción de la propia responsabilidad ante los fallos.

El alumno de FCT es especialmente sensible al reconocimiento de sus progresos y logros, por lo que espera que lo que hace sea respetado y considerado de forma positiva por los demás. El reconocimiento de sus logros no sólo implica para él simple satisfacción personal sino que, además, le resulta necesario para obtener el Título y conseguir un posible puesto de trabajo al finalizar sus estudios. Todo esto no impide que sus posibles errores sean puestos de manifiesto y corregidos de la manera más adecuada, pero sin olvidar el elogio cuando las tareas sean satisfactorias.

Uno de los requerimientos básicos de los nuevos perfiles profesionales es la capacidad de trabajar en equipo y afrontar los problemas desde enfoques amplios e integradores, para lo que se requiere una habilidad especial de adaptación y de integración en el trabajo.

La capacidad de integración del alumno de FCT en la empresa dependerá de una serie de actitudes que puede ir trabajando a lo largo del desarrollo de la FCT. Los rasgos que permiten valorar sus progresos en este terreno pueden ser los siguientes:

- Responsabilidad e interés por el trabajo.
- Calidad del trabajo.
- Espíritu de colaboración.
- Método, higiene y orden.
- Asistencia y puntualidad.
- Adaptación y aceptación de las normas.
- Interés por ampliar los conocimientos profesionales.
- Capacidad de comunicación.
- Autonomía.

- Toma de decisiones.

Todos estos factores deben ser, por tanto, evaluados, aunque su evaluación puede resultar de mayor dificultad que los avances en aspectos técnicos o instrumentales propios de la profesión. En el capítulo siguiente, dedicado a la programación, seguimiento y evaluación de la FCT, veremos en detalle cuáles han de ser los criterios y procedimientos adecuados para su evaluación.

4.5. Incidencias y conflictos

Cuando el alumno llega a la empresa donde ha de realizar la FCT debe poseer información, aportada por el centro educativo, sobre los beneficios y las obligaciones que comporta para él el desarrollo del programa formativo. Por lo tanto, debe ser consciente de que ha asumido un compromiso.

4.5.1. Origen de los conflictos

Es posible que se originen pequeños conflictos relacionados con las normas de funcionamiento de la empresa, como pueden ser la impuntualidad, el aspecto inadecuado o el absentismo. También los posibles conflictos pueden relacionarse con el propio trabajo, derivados de una actitud de rechazo del alumno hacia las tareas asignadas, y con la propia relación personal con el tutor o con el resto de los trabajadores, como consecuencia de un compromiso negativo o exigente del alumno.

La incapacidad para solventar este tipo de situaciones, corrigiendo las conductas negativas persistentes, puede comportar que el alumno no supere el módulo de FCT o, en casos extremos, puede llegar a ser motivo de rescisión del convenio entre la empresa y el centro educativo.

4.5.2. Prevención de los conflictos

Lo más adecuado es tratar de prevenir los posibles conflictos antes de que éstos se produzcan, y en ello el profesor-tutor del centro educativo debe tener especial cuidado, ya que es el que mejor conoce al alumno en particular, sus actitudes previas y formas posibles de conducta. Para prevenir y, en su caso, corregir los conflictos se formulan algunas recomendaciones para los tutores de las empresas (Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España, 1998):

- a) Asegurarse de que el alumno conoce las condiciones de las prácticas y las normas de la empresa, y de que entiende por qué se han de cumplir.
- b) Controlar cada día su comportamiento.
- c) Si se deduce un incumplimiento o un conflicto, se ha de hablar con él con prontitud y conocer sus razones.
- d) Si el conflicto persiste, el tutor de la empresa debe informar al responsable o coordinador de la organización de prácticas de la empresa, si existe, y al profesor-tutor del centro educativo.
- e) No permitir que una situación de conflicto se mantenga. (p. 110).

4.5.3. La rescisión del convenio.

La rescisión del convenio es la última medida a llevar acabo ante una

situación persistente de conflicto. El conflicto puede ser imputable al alumno o la propia empresa. Si la empresa incumple con los términos acordados en el convenio de colaboración y el trato con el alumno es incorrecto, no formativo, hay incumplimiento del programa formativo, o surgen conflictos de imposible solución, el centro educativo puede proceder unilateralmente a la rescisión del convenio de colaboración.

Por parte del alumno, entre las causas de rescisión del convenio está la vulneración de las normas de la empresa o su falta de adaptación manifestada en faltas repetitivas de asistencia y puntualidad, actitud incorrecta o falta de aprovechamiento de la formación.

En cualquier caso, la rescisión del convenio es una medida extrema frente a la imposibilidad de resolver los conflictos que puedan suscitarse, y siempre que se hayan explorado todas las posibles soluciones, mediando en cualquier caso una explicación por parte del alumno.

4.6. Períodos de realización de las prácticas

Las prácticas tienen la consideración de tiempo lectivo, por lo que han de realizarse en períodos lectivos. Por este motivo quedan excluidos los períodos académicamente vacacionales —meses de verano, Navidad y Semana Santa—. No obstante, cabe también la posibilidad de admitir excepciones que, en cualquier caso, deben ser debidamente autorizadas. En el Cuadro 9.3 se exponen las distribuciones temporales de los cursos escolares de FPE, en los que se puede apreciar el tiempo destinado a la realización de la FCT según se trate de Ciclos Formativos de ciclo corto de de ciclo largo.

A) Ciclos cortos. Un curso escolar (3 trimestres + FCT, totalizando 1200 / 1400 de las que 300 / 400 son de FCT)			
1º	2º	3º	FCT
Octubre - diciembre	Enero - marzo	Abril - junio	Septiembre - diciembre
1er Curso escolar			2º Curso escolar

B.1) Ciclos largos. Dos cursos escolares (6 trimestres incluida FCT, totalizando 1800 / 2000 de las que 300 / 400 son de FCT)					
1º	2º	3º	4º	5º	FCT
Octubre - diciembre	Enero - marzo	Abril - junio	Octubre - diciembre	Enero - marzo	Abril - junio
1er Curso escolar			2º Curso escolar		

B.2) Ciclos largos. Dos cursos escolares (6 trimestres incluida la FCT, totalizando 1800 / 2000 de las que 700 son de FCT)					
1º	2º	3º	4º	FCT	
Octubre - diciembre	Enero - marzo	Abril - junio	Octubre - diciembre	Enero - marzo	Abril - junio
1er Curso escolar			2º Curso escolar		

Cuadro 9. 3. Desarrollo temporal de los ciclos formativos por trimestres.

Los períodos concretos de realización de las prácticas dependen de cada ciclo. Como norma general, se consideran los siguientes casos (Cuadro 9.3):

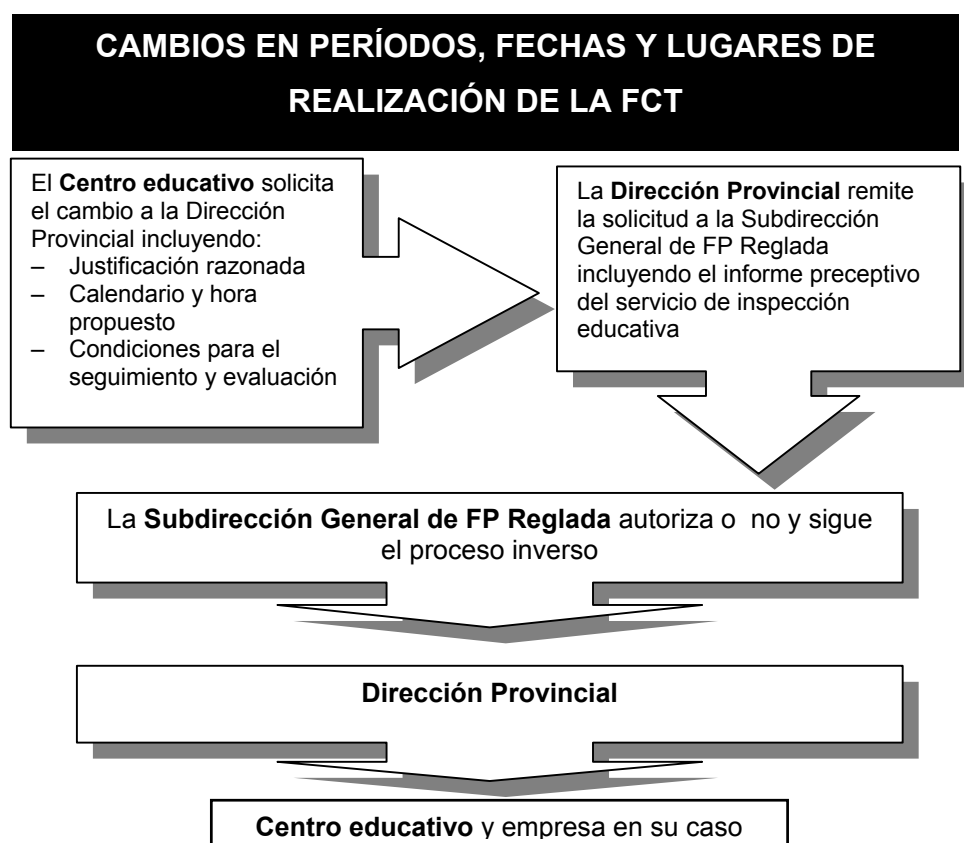
- Para los alumnos de los llamados ciclos cortos (1200 a 1400 horas de

formación, incluida la FCT), la realización tiene lugar entre setiembre y diciembre del año siguiente a la iniciación del ciclo. Por ejemplo, las prácticas de FCT del ciclo de grado superior de Secretariado, iniciado en octubre de 1998, se deberán realizar entre setiembre y diciembre de 1999.

- Para los alumnos de los llamados ciclos largos (2000 horas, incluida la FCT), ésta se deberá realizar en el primer semestre del año del segundo curso escolar, generalmente entre marzo y junio. Por ejemplo, las prácticas del ciclo de grado superior Administración y Finanzas, iniciado en octubre de 1998, deben realizarse entre los meses de marzo y junio de 2000.

4.7. Cambios en períodos, fechas y lugares de realización de la FCT

Es posible modificar el calendario de realización de la FCT, pero ha de obtenerse la autorización correspondiente de las autoridades educativas. Para ello el centro educativo ha de presentar una solicitud justificando las razones del cambio solicitado, el calendario propuesto y las condiciones para el seguimiento y la evaluación. El procedimiento para obtener cualquier modificación del calendario de las prácticas, incluida la que pueda afectar al lugar de realización, es el que se expone en el Esquema 9.1. Este procedimiento sólo afecta a las diferentes instancias educativas, ya que cualquier modificación que precise la empresa se deberá gestionar con el profesor-tutor del centro educativo.



Esquema 9. 1. Procedimiento para la solicitud de cambios en los periodos, horarios y lugares de realización de la FCT. Fuente: Elaborado a partir de Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (1998).

4.8. Evaluación individual del alumno

Sin ánimo de profundizar en las diferentes definiciones del concepto y proceso de evaluación, asunto ampliamente tratado por diversos autores y del que nos ocuparemos en el Capítulo 10, nos ceñiremos por el momento a la definición de evaluación que aporta la Administración educativa como “el proceso mediante el cual se califica el grado de consecución de los objetivos formativos alcanzados por el alumno” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. 24).

El R.D. 676/93 amplía algo más esta definición estableciendo que la evaluación de un Ciclo Formativo ha de ser continua y, por tanto, se ha de extender a todo el proceso formativo. Dado que el módulo de FCT es parte integrante de todo Ciclo Formativo, debe entenderse que el tipo de evaluación de la FCT ha de tener carácter continuo.

El objeto de la evaluación de la FCT es la competencia profesional adquirida por el alumno. Hay que tener en cuenta que la competencia profesional alude a algo más a que los simples conocimientos teórico-prácticos que se presumen adquiridos por el alumno, ya que implica la capacidad de realizar y de obtener resultados con equipos y situaciones reales. Entonces, la cuestión clave de la evaluación es la obtención de suficiente evidencia de la competencia del alumno y, en consecuencia, la metodología de evaluación del módulo de FCT se debe orientar a obtener evidencia de competencia.

En la evaluación del módulo ha de participar el responsable de la formación del alumno en la empresa. Al finalizar el periodo de FCT ha de emitir un informe que será tenido en cuenta por el profesor-tutor del centro educativo en la calificación final del alumno, que ha de expresarse como APTO o NO APTO.

En el informe emitido por el responsable designado por el centro de trabajo se tendrán como marco de referencia los criterios de realización del perfil profesional del título y como criterios para evaluar la competencia del alumno los establecidos en la programación del módulo de FCT y las que acuerden en el programa formativo. Además de este informe, el profesor-tutor del centro educativo ha de considerar en la evaluación final del alumno el seguimiento quincenal del alumno y los resultados de la

evaluación del resto de los módulos profesionales. Si por cualquier motivo el alumno resulta NO APTO, ha de volver a cursar el módulo de FCT de nuevo.

5. LA GESTIÓN DEL MÓDULO DE FCT

Por tratarse de una "formación concertada", la gestión de la FCT corresponde tanto a los agentes educativos como a los agentes sociales. Para que el complejo proceso de implantación y gestión de la FCT sea un sistema coherente e integrado, la correspondencia mutua y simultánea implica la un grado alto de concreción en la identificación de las funciones y competencias de cada uno de los agentes implicados en sus distintos niveles.

En este epígrafe mostraremos las funciones y las competencias asignadas por la normativa legal a los diferentes agentes implicados en la gestión de la FCT, cuya correcta aplicación es clave para la solución de uno de los más importantes problemas de la formación profesional reglada, es decir, la conexión adecuada entre la formación y los sectores productivos. La FCT es, en este sentido, una experiencia nueva tanto en sus planteamientos como en su desarrollo, pero que viene a cubrir una carencia antigua que hasta el momento había sido pobremente atendida. Por esto, la responsabilidad de los agentes educativos y sociales en cuanto a la gestión de la FCT es una cuestión de la mayor importancia, tanto para el éxito inicial como para el perfeccionamiento continuo del sistema.

5.1. Funciones de los agentes educativos

Por parte de la Administración educativa, los agentes que intervienen en la gestión de la FCT son, en orden de menor a mayor grado de concreción en sus tareas, los siguientes (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994):

5.1.1. La Dirección General de Formación Profesional Reglada

A ella, como máximo órgano dependiente del MEC competente en esta tarea, y último responsable del sistema de FCT en su ámbito de gestión territorial, corresponden las siguientes funciones y competencias:

- a) establecer las condiciones generales de realización de la FCT en sus aspectos académicos, administrativos y económicos;
- b) proponer al gobierno la aprobación del currículo de los Ciclos formativos, que incluyen los objetivos –expresados en términos de capacidades terminales–, los contenidos y los criterios de evaluación de la FCT;
- c) autorizar la impartición de Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior;
- d) desarrollar el material orientativo para la elaboración de los programas formativos de la FCT;
- e) realizar, con el apoyo técnico de las entidades colaboradoras, la evaluación permanente del sistema global de la FCT.

5.1.2. La Dirección Provincial

- a) Es responsable de la implantación de la FCT en su ámbito provincial.
- b) Programa e imparte, en el marco del Programa Provincial de Formación, cursos formativos para el personal docente responsable de coordinar la FCT y, con el apoyo de las entidades de colaboración técnica, para los responsables de los centros de trabajo designados para realizar el seguimiento de la FCT.
- c) Promueve la celebración de convenios en el ámbito provincial con entidades dispuestas a colaborar técnicamente en la implantación y gestión de la FCT.
- d) Con el apoyo técnico de las entidades colaboradoras, dispone de un banco de datos suficiente sobre el tejido empresarial de la provincia, así como sobre las condiciones y disposición a colaborar de los centros de trabajo en la FCT.
- e) A partir de esta información, asigna a cada centro educativo su área empresarial de influencia, a los efectos de impartición de la FCT.
- f) Con la asistencia de las entidades de colaboración técnica, desarrolla un plan de información y explicación a las empresas sobre la importancia y el interés de su colaboración en la implantación de la FCT.
- g) Asesora y apoya a los centros educativos en sus relaciones con las empresas y en el proceso de elaboración del convenio entre el centro educativo y el centro de trabajo.
- h) Proporciona a los Servicios Centrales del MEC datos actualizados sobre la gestión e implantación de la FCT en su ámbito territorial.
- i) Informa periódicamente a la Comisión Provincial de FP sobre la gestión e implantación de la FCT en su ámbito provincial.

5.1.3. El director del centro educativo

Tiene asignadas como funciones y competencias las siguientes:

- a) Firmar el convenio con el centro de trabajo en nombre de la Administración educativa, asumiendo la responsabilidad de su ejecución, coordinada en el centro por el jefe de estudios y el jefe de departamento de la familia profesional.
- b) Informar y dar a conocer a todos los miembros de la comunidad educativa y el Consejo Escolar del centro respecto a:
 - Empresas colaboradoras.
 - Programas formativos establecidos.
 - Número de alumnos que en cada caso realicen la FCT.
 - Resultados de la evaluación y seguimiento de la FCT organizada por el centro.
- c) Acreditar ante la Dirección Provincial la existencia de convenios o preconvenios con empresas que garanticen la realización de la FCT de los alumnos matriculados en los ciclos formativos, en orden a la autorización definitiva de la oferta de los Ciclos formativos correspondientes.
- d) Delegar, en las relaciones con los centros de trabajo, la representación del centro en el profesor-tutor responsable de la FCT correspondiente para la elaboración del programa formativo, y en el Jefe de Estudios o en el Jefe de Estudios adjunto de FP y/o en el Jefe de Departamento de la Familia Profesional correspondiente para el establecimiento de las restantes condiciones que deben figurar en el convenio.
- e) Librar a las empresas colaboradoras las cantidades previstas como compensación económica, con conocimiento del Consejo Escolar del

centro y con la observancia de los procedimientos establecidos legalmente.

- f) Librar a los profesores-tutores y alumnos las cantidades económicas a que tengan derecho, con conocimiento del Consejo Escolar del centro y utilizando los procedimientos justificativos de gastos (recibos y justificantes de transporte).

5.1.4. El jefe de estudios

Tiene asignadas las siguientes funciones:

- a) Coordinar las actividades de los jefes de departamento.
- b) Coordinar y dirigir la acción de los profesores-tutores, con la colaboración, en su caso del departamento de orientación y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial.

5.1.5. El jefe de departamento de la familia profesional

- a) Coordina la programación de los ciclos formativos.
- b) Colabora con el equipo directivo en el fomento de las relaciones con las empresas e instituciones que participen en la formación de los alumnos en el centro de trabajo.

5.1.6. El profesor-tutor responsable de la FCT

Es el principal enlace entre el mundo educativo y el de la empresa. Con una periodicidad quincenal el tutor del centro educativo, auxiliado por el

profesor especialista de Formación y Orientación Laboral (FOL) tendrá con los alumnos una serie de tutorías, a fin de comprobar la progresiva adquisición de competencia profesional, así como supervisar las Hojas semanales de los alumnos, aclarar dudas, organizar los apoyos necesarios para el mejor aprovechamiento de las prácticas, y por último, captar datos significativos que sugieran la modificación del programa formativo y para la evaluación global del sistema de FCT.

Tiene asignadas las funciones las siguientes:

- a) Determinar las condiciones del programa formativo genérico.
- b) Visitar las empresas del entorno.
- c) Conocer las condiciones tecnológicas de las empresas.
- d) Elaborar y acordar con el responsable designado por la empresa el programa formativo de la FCT de cada alumno, determinando el orden si hay más de una empresa para realizar el programa, hasta un máximo de tres.
- e) Acordar con el tutor de la empresa los puestos formativos y el programa de actividades.
- f) Explicar a los alumnos las condiciones de la empresa, las tareas y puestos de trabajo y los aspectos relacionados con los temas de seguridad y salud laboral del sector.
- g) Evaluar el módulo de FCT, comprobando la evidencia de competencia mostrada por el alumno —a través de encuentros periódicos con el responsable designado por el centro de trabajo—, y teniendo en cuenta el informe emitido por dicho responsable.
- h) Relacionarse periódicamente (al menos una vez cada quince días) con el responsable designado por el centro de trabajo para el

seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.

- i) Atender quincenalmente en el centro educativo, auxiliado por el profesor especialista de FOL, a los alumnos durante el periodo de realización de la FCT, con objeto de valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación.
- j) Extraer datos y conclusiones que realimenten las actividades de aprendizaje en el centro educativo.
- k) Disponer de una asignación de seis horas lectivas semanales durante todo el curso académico para poder realizar estas tareas.

5.2. Funciones de los agentes sociales

Entenderemos por agentes sociales todas aquellas entidades, instituciones o personas ajenas al Sistema educativo y vinculadas al sistema productivo que prestan su colaboración o apoyo técnico en la gestión y desarrollo de la FCT.

5.2.1. Entidades que colaboran técnicamente en la gestión e implantación de la FCT

- a) Facilitan a la Dirección Provincial información técnica sobre las condiciones y requisitos que reúnen las empresas y centros de trabajo del ámbito provincial.
- b) Promueven directamente, o con el apoyo de la Dirección Provincial, la colaboración de las empresas en la impartición de la FCT.
- c) Aseguran, en su caso, a las empresas en el proceso de elaboración del convenio con los centros educativos.

- d) Programan e imparten, directamente o con el apoyo de la Dirección Provincial, cursos formativos a los responsables del seguimiento de la FCT designados por las empresas.
- e) Supervisan desde el punto de vista técnico la idoneidad de los equipamientos disponibles para las actividades formativas de los alumnos el cumplimiento del programa formativo.
- f) Colaboran en la evaluación global del sistema de FCT.

5.2.2. El director, propietario o responsable de la empresa o centro de trabajo

La responsabilidad principal de la FCT está en la empresa o entidad que presta puestos formativos. Pero la empresa, en cuanto a agente colaborador con los centros educativos, recibe el apoyo técnico de éstos y las directrices generales para el desarrollo de las prácticas, bien a través de los mismos centros educativos o bien a través de entidades intermedias del propio mundo empresarial.

Los compromisos concretos que asume la empresa a la firma del convenio específico de colaboración con el centro educativo son los siguientes:

- a) Firmar el convenio con el centro educativo en nombre de la empresa y asumir la responsabilidad de su ejecución.
- b) Vigilar el cumplimiento de la programación de las actividades formativas previamente consensuadas.
- c) Designar al responsable o responsables de la empresa para el seguimiento y coordinación de la FCT de los alumnos en el centro de trabajo.

- d) Facilitar el acceso periódico a la empresa del profesor-tutor del centro educativo para realizar el seguimiento, la valoración y supervisión de las actividades formativas que realizan los alumnos.

5.2.3. El responsable del seguimiento de la FCT designado por la empresa

El tutor de la empresa es una pieza clave para el desarrollo de la FCT, ya que es quien se responsabiliza directamente del seguimiento de las actividades productivo-formativas del alumno en la empresa o centro de trabajo (Cambres de Comerç, Industria y Navegació de Catalunya & Generalitat de Catalunya, 1995). En síntesis, sus funciones son las de dirigir las actividades formativas de los alumnos en el centro de trabajo, orientarles durante su estancia en la empresa y valorar su progreso, contribuyendo así a la evaluación final de los alumnos. Su función más importante es responsabilizarse del cumplimiento por parte del alumno del programa formativo, para lo cual deberá:

- Organizar el puesto formativo de modo adecuado a los recursos disponibles de la empresa.
- Coordinar y realizar el seguimiento de las actividades formativas de los alumnos.
- Orientar y atender las consultas de los alumnos.

Para llevar a cabo estas tareas, el tutor designado por el centro de trabajo dispone de una Ficha de Seguimiento y Evaluación para cada alumno, que se adjunta a su expediente académico y que es el fundamento para el informe que se emitirá al finalizar la FCT. Sus tareas son las siguientes:

- a) Responsabilizarse del seguimiento del alumno durante su estancia en el centro de trabajo y del cumplimiento del programa formativo.
- b) Organizar el puesto formativo de modo adecuado a los medios disponibles para el cumplimiento de los fines de la FCT.
- c) Coordinar y realizar el seguimiento de las actividades formativas de los alumnos en el centro de trabajo.
- d) Recoger y registrar la evidencia de competencia mostrada por el alumno, contrastándola con los criterios de evaluación del módulo de FCT.
- e) Garantizar la orientación y consulta del alumno durante su estancia en la empresa.
- f) Comprobar los contenidos reflejados por los alumnos en la “Hoja semanal”.
- g) Emitir un informe valorativo de cada alumno sobre el grado de cumplimiento del programa formativo al finalizar la FCT, y en particular sobre la competencia mostrada por el alumno en las situaciones de trabajo y de evaluación.

5.3. El papel de las Cámaras de Comercio en la gestión de la FCT

La LOGSE, en su art. 34.2, al señalar la necesidad de incorporar a las empresas e instituciones al desarrollo de las enseñanzas profesionales, marca el camino para la intervención de las entidades vinculadas al mundo productivo en la implantación y gestión de la FCT.

La Ley 3/1993 de 22 de marzo (BOE del 23), Básica de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación concreta en su artículo 2 el papel que estas entidades han de desempeñar en materia de formación

reglada. Así, en el párrafo f del apartado 1 del citado artículo se señala como una de las funciones de las Cámaras:

Colaborar con las Administraciones Educativas competentes en la gestión de la formación práctica en los centros de trabajo incluido en las enseñanzas de Formación Profesional reglada, en especial en la selección y homologación de centros de trabajo y empresas y, en su caso, en la designación de tutores de los alumnos y el control del cumplimiento de la programación.

Así pues, las funciones encomendadas a las Cámaras tienen un relieve considerable, si bien la responsabilidad principal del proceso corresponde a las Administraciones educativas. Su papel consiste fundamentalmente en la potenciación de la formación reglada y en concreto de la FCT, facilitando el desarrollo de las prácticas de los alumnos en las empresas, intermediando entre las Administraciones educativas y las empresas en lo relativo a la oferta y demanda de los puestos formativos. Otras tareas no menos importantes son el asesoramiento a las empresas y a los tutores de formación designados por éstas, y la evaluación de los resultados del sistema de FCT.

5.3.1. Órganos de gestión de las Cámaras

Las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación participan en la gestión de la FCT a través de sus centros de coordinación y relación, como son el Consejo Superior de Cámaras y los Consejos Territoriales, organismos que tienen tareas encomendadas en la armonización del

proyecto, el primero a escala nacional y los segundos en el ámbito de la comunidad autónoma respectiva.

El papel del Consejo Superior de Cámaras se ha concretado en la firma del convenio marco con el MEC y en el impulso y apoyo a las experiencias piloto. En otro nivel de concreción, son los Consejos Territoriales quienes canalizan las relaciones con las administraciones educativas a través de los Departamentos o Consejerías responsables de las materias de educación y formación.

5.4. La compensación de gastos originados por la realización de la FCT

En los gastos originados por la realización, seguimiento y evaluación de las prácticas se hace diferenciación entre los gastos originados por las instancias educativas (alumnos y profesores) y los destinados a compensar a las empresas colaboradoras. El abono de cantidades correspondientes se realiza mediante un procedimiento estricto de justificación de gastos, recibos y facturas.

5.4.1. Gastos originados por los alumnos

Para los alumnos participantes, la FCT se rige por el principio de gratuidad, es decir, se abonan todos aquellos gastos que les origine su realización. El MEC establece un envío de fondos a las Direcciones Provinciales para su distribución entre los centros educativos a tal efecto.

Los gastos que se asumen por estas actividades son:

- Gastos de transporte.
- Gastos de alimentación, sólo en los casos en que resulten imprescindibles y absolutamente necesarios.
- Gastos de vestuario, según los casos.

5.4.2. Gastos ocasionados por los profesores-tutores del centro educativo

Los Servicios Centrales del MEC establecen un envío presupuestario para el abono a los profesores-tutores de los gastos ocasionados por el desempeño de sus tareas de seguimiento y evaluación de la FCT, en función del número de alumnos participantes.

Los gastos que pueden ser imputados por los profesores-tutores son los de comunicación, transporte y locomoción de las visitas a la empresa.

5.4.3. Compensación a las empresas colaboradoras

La compensación a las empresas o instituciones colaboradoras en la FCT será percibida a través de los centros educativos, con cargo a su presupuesto de funcionamiento como pago por un servicio prestado. Las empresas han de facturar el importe que corresponda en razón de €/hora/alumno. En la factura no debe incluirse el IVA, ya que las transferencias económicas de naturaleza educativa reglada están exentas de este impuesto.

Capítulo 10

PROGRAMACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA FCT

1. LA PROGRAMACIÓN COMO TECNOLOGÍA

El concepto de programa tiene diversas matizaciones según unos u otros autores. De igual manera, existe cierta ambigüedad terminológica al utilizar como equivalentes términos como “plan”, “política”, “intervención”, “proyecto” o “acción”, entre otros. El Diccionario de la RAE no aclara mucho las cosas. *Plan* es definido como “intento, proyecto, estructura”, entre otras acepciones más alejadas de nuestro objeto. El término *programa* tiene más acepciones, de las que seleccionamos las siguientes: “previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión”. “Sistema y distribución de las materias de un curso o asignatura, que forman y publican los profesores encargados de explicarlas”. “Proyecto ordenado de actividades”. “Serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto”. En estas definiciones parece que plan, proyecto y programa son términos, cuando menos, sinónimos, siendo *proyecto* el nexo, que a su vez se define como “primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva”. En una primera aproximación, entresacamos las siguientes ideas claves: anticipación de intenciones, ordenación de operaciones, estructuración de elementos.

Fink (1993), señala que un programa o intervención puede ser

considerado como los esfuerzos sistemáticos realizados para lograr objetivos preplanificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica. De esta definición destacamos dos características: la *sistematicidad* adquirida por medio de una rigurosa *planificación*. Según esto, una intervención en un ámbito social no puede ser considerada como programa si no posee la suficiente planificación previa o no ha sido implantada de manera sistemática. Sobre esta importante característica nos extenderemos más adelante.

Fernández-Ballesteros (1992) da otra definición, análoga en cierto modo a la anterior pero que introduce algunos elementos nuevos: la programación es un “conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas.” (p. 24). La autora resalta como característica principal de esta definición la especificación previa y el diseño, así como que un programa ha de ser implantado coordinadamente de manera rigurosa para poder ser considerado como tal. Destacamos también la idea de que un programa ha de ser un *instrumento* capaz de resolver algún problema en un determinado colectivo.

Torroba (1995), indica que la programación es una acción intencionada y sistemática que, sobre la base de unos datos, se organiza en un plan de intervención. Más adelante matiza que una programación es un documento en el que se ha operativizado un proceso. En otros términos, la acción de programar supone racionalizar ideas para dar forma a un proceso o una estrategia, seleccionada como la más idónea para alcanzar una meta. El documento resultante permite guiar y controlar el proceso interventor

para minimizar tiempos y esfuerzos, reduciendo los riesgos que implica la acción improvisada.

Esta definición contiene una serie de conceptos claves que conviene analizar con algún detenimiento. En primer lugar, programar es una acción intencionada. La intencionalidad supone que la programación es un acto consciente impulsado por motivaciones concretas: guiar la acción, ordenar estrategias, organizar el trabajo, u otras motivaciones de carácter menos instrumental. Mediante la acción de programar se pretende una intervención concreta y el propósito de llevarla a cabo. De otra manera la programación se convierte en un simple documento estéril. Esto lleva a la consideración de que una programación debe tener un carácter utilitario y el compromiso de sus realizadores de llevarla a la práctica.

Otra característica de no menor importancia es la sistematicidad, anteriormente mencionada. El acto de programar no puede deberse a una improvisación o a una simple declaración de intenciones personales, sino que ha de estar sujeto al análisis de la realidad actual, al conocimiento de situaciones anteriores y, a partir de aquí, a la previsión de sucesos futuros que han de ser provocados y controlados. Esto impone una serie de pasos secuenciados que arrancan de la evaluación del contexto y del análisis de las necesidades latentes a las que se pretende dar satisfacción, como requisito previo a la enunciación de objetivos y metas. El carácter sistemático de la programación implica también la reducción de la subjetividad ya que, al estar fundamentada en datos reales, permite encadenar acciones diferenciadas en tiempo, ámbitos de actuación y fases concretas. Supone también una reducción de la incertidumbre ante los posibles resultados, ya que permite anticipar unos logros sujetos a los

objetivos, permitiendo así mismo introducir las correcciones pertinentes a la trayectoria, si éstas se hicieran necesarias¹.

Por último, la programación no termina con su diseño y formalización escrita en un documento, sino que debe ser material de consulta para la intervención, constituyéndose en el referente operativo. De aquí su carácter instrumental y utilitario.

La programación es también una técnica que supone conocer el objeto que se programa, conocer unos principios técnicos y utilizar ciertas estrategias. Colom, Sarramona, & Vázquez (1994) así lo manifiestan:

La planificación² de la formación parte, por tanto, del conocimiento previo de la realidad –evaluación del contexto– para así organizar el conjunto de elementos que intervienen en las acciones formativas –objetivos a lograr, contenidos recursos, estrategias metodológicas...– de acuerdo a las metas definidas y a las circunstancias y posibilidades con que tal formación deberá aplicarse. Se trata, evidentemente, de una tarea técnica, puesto que la determinación de

¹ No se pretende aquí caer en la ingenuidad de pensar que por el hecho de programar una intervención su éxito está asegurado, ya que existen múltiples variables derivadas del contexto y de la propia calidad de la programación que pueden inducir desviaciones importantes de los objetivos marcados. No obstante, pensamos que la acción de programar, si no es suficiente, sí es absolutamente necesaria como guía de la intervención. Por ello hablamos de *reducción de la incertidumbre* en términos relativos, pero en ningún caso absolutos.

² Sin ánimo de entrar en el debate terminológico sobre las diferencias entre *plan* y *programa*, tomamos ambos términos como equivalentes a efectos prácticos para la exposición de los contenidos de este capítulo. No obstante, apuntamos que algunos autores consideran que *planificación* se refiere a un concepto amplio en extensión geográfica o intencionalidad político-administrativa (Fink, 1993), siendo el concepto de *programa* una planificación de ámbito más reducido y objetivos más concretos, inserto en un plan o política más general. Para otros, la diferencia estriba en la naturaleza del objeto al que se refiere. Según esta concepción, *programa* quedaría restringido al ámbito educativo – didáctico, mientras que *planificación* puede ser utilizado para cualquier otro ámbito social.

los elementos indicados, así como sus mutuas relaciones debe llevarse a cabo conforme criterios justificados que hoy existen en el terreno de la Pedagogía Laboral. (p. 67).

El enfoque tecnológico es el que interesa ahora para describir los rasgos básicos de la programación del módulo de FCT, asunto que abordaremos desde lo general a lo particular, es decir, desde la programación del módulo en el Proyecto Curricular de Centro hasta la elaboración del programa formativo específico que ha de llevarse a la práctica en el centro productivo.

2. TECNOLOGÍA DE LA PROGRAMACIÓN DE LA FCT

En el capítulo anterior abordamos la programación del módulo de FCT desde un punto de vista general, indicando cuáles son las características que debe poseer, los elementos que ha de contener, los agentes implicados en su elaboración y puesta en marcha, etc. Sin embargo, dada la trascendencia de este elemento en el proceso global, nos detendremos algo más en los aspectos técnicos de su elaboración, sirviéndonos como ejemplo un ciclo formativo de la familia profesional Administración.

La programación de la FCT tiene características semejantes a las de cualquier otra programación didáctica en el marco de la LOGSE, pero contiene elementos propios, ya que al referirse a una realización que no se efectuará en el centro educativo sino en un contexto externo, existen algunas diferencias que conviene precisar.

En primer lugar, el programa formativo es un documento que configura un puesto formativo en un centro de trabajo que ha de conjugar tanto las exigencias educativas derivadas de la definición del Título profesional como de las circunstancias productivas del contexto en el que ha de realizarse. Por tanto, no pueden existir dos programas formativos idénticos, cada uno debe estar adaptado a las características propias del título profesional, del alumno en particular y de un puesto formativo concreto en un centro de trabajo determinado.

La imprescindible individualización de la programación trae consigo la necesidad inicial de obtener un conocimiento preciso del entorno productivo y de las empresas del sector correspondiente, sobre todo en lo referente a la posible oferta de puestos formativos que se deriva de la existencia de determinados puestos de trabajo establecidos en ellas. La razón de este conocimiento inicial es evidente. Las empresas no pueden crear un determinado puesto formativo “a la medida” de las necesidades de los centros educativos, sino que por el contrario, la programación habrá de realizarse por los tutores del centro educativo y de la empresa en colaboración a partir de la realidad productiva y en función de los puestos de trabajo ya existentes en la empresa.

La diferencia entre “puesto productivo” y “puesto formativo” ya se ha clarificado anteriormente, pero conviene recordarla en este lugar. Dado que un puesto de trabajo se organiza en torno a un conjunto de tareas que son de utilidad a una determinada empresa, y que no todas ellas han de ser necesariamente de utilidad formativa, e incluso puede que carezca de otras que sí lo son, el programa formativo habrá de contemplar únicamente aquellas tareas que sean relevantes para la formación del alumno. Por ello

puede ser necesario que el alumno realice un itinerario por diferentes puestos de trabajo que contengan entre todos las actividades necesarias para la formación, e incluso puede ser también necesario que la FCT deba completarse en empresas diferentes.

Para la elaboración de la Programación del módulo de FCT deben considerarse un conjunto de apartados que siempre se han de incluir:

- Una contextualización de las enseñanzas mínimas.
- La identificación de las necesidades formativas para el diseño del puesto formativo.
- La organización de las Capacidades Terminales (objetivos) para el puesto formativo (actividades y tareas).
- La descripción, la distribución y la contextualización de las tareas, y las operaciones y actividades para cada capacidad terminal.
- La expresión de la línea metodológica en torno a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para cada actividad.
- La temporalización de cada actividad.
- Los criterios y los sistemas de seguimiento, evaluación y recuperación.
- Observaciones al convenio.

En los epígrafes siguientes nos adentraremos en los aspectos más relevantes de estos apartados prescriptivos para la elaboración del Programa Formativo.

2.1. Contextualización de las enseñanzas mínimas

Las enseñanzas mínimas para un título profesional se establecen por Real Decreto³. Como ejemplo ilustrativo veremos las relativas al ciclo formativo Administración y Finanzas (grado superior) de la familia Administración. La cita que exponemos en el ejemplo seleccionado es muy extensa, pero la consideramos de interés para comprender en qué medida las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto dan consistencia a la forma que ha de tomar el Ciclo Formativo, ya que en virtud de esos mínimos se han de concretar los diferentes módulos formativos, entre los que ese encuentra el módulo de FCT. Por sus características específicas, los objetivos particulares de este último módulo se establecen teniendo en cuenta prácticamente todos los objetivos generales del ciclo formativo, ya que mediante la realización de la FCT se han de llevar al terreno de lo práctico los conocimientos y las capacidades adquiridas.

Los mínimos se explicitan en torno a objetivos generales del ciclo formativo —que es el conjunto de capacidades que los alumnos deberán haber adquirido o desarrollado a la finalización del ciclo formativo—, y éstos a su vez aparecen distribuidos entre los módulos siguientes:

³ Los Reales Decretos referentes a la familia profesional Administración, que es la que más interés tiene para nuestra investigación, son los siguientes: Gestión Administrativa (Grado medio): R.D. 1662/94, por el que se establece el título y enseñanzas mínimas; R.D. 1677/94, por el que se establece el currículo. Secretariado (Grado superior): R.D. 1658/94, por el que se establece el título y enseñanzas mínimas; R.D. 1673/94, por el que se establece el currículo. Administración y Finanzas (Grado superior): R.D. 1559/94, por el que se establece el título y enseñanzas mínimas; R.D. 1674/94 por el que se establece el currículo.

Ciclo Formativo: Administración y Finanzas

(Fuente: R.D. 1559/94)

ENSEÑANZAS MÍNIMAS:

OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO FORMATIVO

- Analizar y evaluar el funcionamiento global de las empresas, tanto en el ámbito público como privado, a partir de la función específica de cada una de sus áreas de actividad, sus relaciones internas y su dependencia externa.
- Analizar los sistemas y medios de circulación de la información y documentación para definir la organización administrativa más adecuada a cada empresa u organismo en función de su actividad y características, y de los medios y equipos de oficina e informáticos.
- Interpretar y aplicar las normas mercantiles, laborales y fiscales y de procedimiento administrativo para la comunicación, tramitación y cumplimentación de documentación e información derivada de la Administración y Gestión, tanto en el ámbito público como privado.
- Aplicar las técnicas de comunicación oral para informar, atender, asesorar, comunicar, transmitir y/o resolver cualquier consulta, problema o incidencia derivada de la actividad comercial o servicio de atención y trato directo con el público y/o usuario, tanto en empresas como en organismos públicos y privados.
- Seleccionar y operar con equipos informáticos o de oficina y con aplicaciones informáticas de gestión para procesar información y elaborar documentación, derivadas de las operaciones habituales en el campo de la administración y gestión empresarial.
- Determinar y calcular costes que se producen en la actividad económica e imputarlos a las distintas unidades, productos o servicios de la empresa.

- Elaborar, analizar e interpretar adecuadamente los estados financieros, aplicando las técnicas contables y la normativa mercantil y fiscal vigente, utilizando para su registro y archivo soportes informáticos o convencionales.
- Aplicar técnicas de cálculo en las operaciones de capitalización, actualización, préstamos y/o empréstitos correspondientes a la gestión financiera y de tesorería.
- Analizar el sistema fiscal en España para delimitar los aspectos más relevantes de los distintos tributos que afectan a las empresas y cumplimentar correctamente las declaraciones – liquidaciones correspondientes a las obligaciones fiscales de las mismas.
- Analizar el proceso de aprovisionamiento, recepción y control de mercancías para organizar, administrar y supervisar la gestión de existencias.
- Analizar el proceso de comercialización de productos y/o servicios, para organizar, administrar y supervisar la gestión comercial de los mismos.
- Aplicar técnicas empresariales de gestión y administración al desarrollo de un proyecto empresarial, definiendo los pasos necesarios para iniciar, organizar y realizar la actividad económica correspondiente.
- Aplicar procedimientos de seguridad, protección, confidencialidad y conservación de la documentación e información, utilizando medios y equipos de oficina e informáticos, para garantizar su integridad, uso, acceso y consulta.
- Desarrollar la iniciativa, el sentido de la responsabilidad, la identidad y la madurez profesional que permitan mejorar la calidad del trabajo y motivar hacia el perfeccionamiento profesional.
- Valorar la importancia de la comunicación profesional, así como las normas y procedimientos de organización en las relaciones laborales

tanto de carácter formal como informal, y su repercusión en la actividad e imagen de la empresa u organismo.

- Interpretar el marco legal, económico y organizativo que regula y condiciona la administración y gestión, identificando los derechos y las obligaciones que se derivan de las relaciones en el entorno de trabajo, así como los mecanismos de inserción laboral.
- Seleccionar y valorar críticamente las diversas fuentes de información relacionadas con su profesión, que le permitan el desarrollo de su capacidad de autoaprendizaje y posibiliten la evolución y adaptación de sus capacidades profesionales a los cambios tecnológicos y organizativos del sector.

MÓDULOS PROFESIONALES ASOCIADOS A UNA UNIDAD DE COMPETENCIA

- Gestión de aprovisionamiento
- Gestión financiera
- Recursos humanos
- Contabilidad y fiscalidad
- Gestión comercial y servicio de atención al cliente
- Administración pública
- Productos y servicios financieros y de seguros básicos
- Auditoría

MÓDULOS PROFESIONALES TRANSVERSALES:

- Aplicaciones informáticas y operatoria de teclados
- Proyecto empresarial

MÓDULO PROFESIONAL DE FORMACIÓN EN CENTRO DE TRABAJO (FCT)

MÓDULO PROFESIONAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL (FOL)

2.1.1. Las Capacidades Terminales y los Criterios de Evaluación

Cada uno de los módulos profesionales que componen el ciclo dispone a su vez de unos objetivos generales propios, denominados **Capacidades Terminales**, formulados con mayor grado de concreción y que informan de los aprendizajes específicos a realizar para contribuir al logro de los objetivos generales. En el módulo de FCT correspondiente al ciclo formativo de nuestro ejemplo, las Capacidades Terminales se formulan de la siguiente manera:

- Confeccionar y aplicar el tratamiento requerido a la documentación en cada una de las fases del proceso o procedimiento administrativo, utilizando medios informáticos si procede.
- Identificar la información económico-financiera que transmiten los documentos administrativos para realizar el registro contable en tiempo y forma.
- Desarrollar las relaciones necesarias en aquellas actividades administrativas que requieran un trato personal directo.
- Cumplir cualquier actividad o tarea administrativa asignada con responsabilidad profesional, demostrando una actitud de superación y respeto.

Las Capacidades Terminales son capacidades complejas que ofrecen dificultad para su observación y evaluación por parte del profesorado. Para reducir su grado de dificultad se desglosan en otras capacidades más simples que puedan ser fácilmente observadas como comportamientos de los alumnos y por ello capaces de aportar a los profesores y tutores evidencias de su desarrollo adecuado. Estas capacidades sencillas se denominan ***Criterios de Evaluación***. Siguiendo con nuestro ejemplo, a la primera y a la última Capacidades Terminales del módulo de FCT que anteriormente hemos citado, y que elegimos por contener objetivos de tipo procedimental y actitudinal respectivamente, les corresponden los siguientes Criterios de Evaluación:

CAPACIDADES TERMINALES

- Confeccionar y aplicar el tratamiento requerido a la documentación en cada una de las fases del proceso o procedimiento administrativo, utilizando medios informáticos si procede.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Realizar, verificar y archivar en soporte documental e informático:
 - . Albaranes
 - . Propuestas de pedido
 - . Facturas
 - . Letras de cambio
 - . Cheques
 - . Notas de cargo y abono
 - . Inventarios
 - . Contratos
 - . Nóminas y seguros sociales
 - . Documentación bancaria
- Controlar el archivo documental o informático aplicando las normas establecidas de seguridad y protección de la información y documentación en la empresa en cuanto a acceso, consulta, prioridad.
- Relacionar los documentos con los trámites administrativos correspondientes, estableciendo la fase del proceso en que se encuentran y los pasos necesarios para proseguir con su tramitación.

- Cumplir cualquier actividad o tarea administrativa asignada con responsabilidad profesional, demostrando una actitud de superación y respeto.
- En todo momento mostrar una actitud de respeto a los procedimientos y normas de la empresa.
- Incorporarse puntualmente al puesto de trabajo, disfrutando de los descansos permitidos y no abandonando el centro de trabajo antes de lo establecido sin motivos debidamente justificados.
- Interpretar y cumplir con diligencia las instrucciones recibidas y responsabilizarse del trabajo asignado, comunicándose eficazmente con la persona adecuada en cada momento.
- Mantener relaciones interpersonales fluidas y correctas con los miembros del centro de trabajo.
- Coordinar su actividad con el resto del equipo y departamentos, informando de cualquier cambio, necesidad relevante o contingencias no prevista.
- Estimar las repercusiones de su actividad en los procesos de administración y gestión en la empresa y en la imagen que ésta proyecta.
- Cumplir responsablemente con las normas, procesos y procedimientos establecidos ante cualquier actividad o tarea administrativa, objetivos y tiempos de realización.

Después de haber realizado la lectura e interpretación de las Capacidades Terminales y los Criterios de Evaluación prescritos⁴ puede llegarse a la conclusión de que éstos son suficientes y que, a lo más, se requiere únicamente una reformulación para adaptarlos a la realidad del centro educativo o del contexto productivo, si eso fuera necesario. Pero también puede añadirse a la capacidad terminal algún elemento que amplíe o concrete su ámbito, que le de mayor énfasis o que la matice.

⁴ La Administración educativa define los Objetivos Generales del ciclo formativo y las Capacidades Terminales de cada módulo profesional con los Criterios de Evaluación correspondientes. La prescripción tiene la finalidad de garantizar unos mínimos que sean comunes a todos los ciclos de esa profesión que se impartan en la Comunidad en cuestión o en el territorio que es competencia del MEC.

Si en el momento de elaborar el Proyecto Curricular de Centro el equipo docente ve la necesidad de ampliar el número de Capacidades Terminales o de los Criterios de Evaluación, se ha de cuidar de que exista cierta homogeneidad formal en su formulación con respecto a los prescriptivos. Esto ha de ser así tanto por cuestiones de claridad como porque se ha de tener también en cuenta que su nivel corresponda con el grado del ciclo formativo en cuestión. La importancia de cuidar la forma se pone de manifiesto cuando se considera que este documento debe servir de guía al profesorado para desarrollar el Programa Formativo, en el tercer nivel de concreción curricular, de los módulos profesionales a realizar tanto en el centro escolar como en el entorno productivo.

2.1.2. Principios básicos para la elaboración de la Programación del módulo de FCT

La Programación del módulo de FCT ha de recoger los mínimos establecidos y las correspondientes Capacidades Terminales de los otros módulos profesionales que no se hayan podido alcanzar en el centro educativo por falta de condiciones técnicas, materiales o por otras causas. Por tanto, las fuentes básicas de información para acometer la programación son los mínimos prescritos, el análisis de necesidades formativas realizado en los demás módulos profesionales y el análisis de los puestos de trabajo existentes en la empresa. Los principios básicos a tener en cuenta son los siguientes:

- a) Valorar si la formulación de las Capacidades Terminales permite establecer secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas que posibiliten evaluar directamente el nivel de desarrollo en su

consecución. Si esto no fuera así, se habrán de desglosar definiendo objetivos aún más simples, formulándolos de forma semejante a las Capacidades Terminales.

- b) Considerar que las Capacidades Terminales que se especifiquen en el Proyecto Curricular de Centro no se refieran a ámbitos o dimensiones inconexas que remitan a situaciones que hayan de trabajarlas por separado. Por ejemplo, Capacidades Terminales relacionadas con la calidad, seguridad en el trabajo o responsabilidad por las tareas realizadas deben integrarse en Situaciones de Trabajo a través de actividades más globales.
- c) Considerar los procesos singulares de los centros de trabajo en los que se han de llevar a cabo las estancias formativas, y especialmente la figura del tutor de la empresa, de modo que se establezca la forma más eficaz posible de coordinación con él, para obtener las mayores garantías de aprendizaje y evaluación de las competencias.

La definición de los objetivos de la programación está íntimamente relacionada con la determinación y secuenciación de los contenidos y de las actividades de aprendizaje, lo que se tratará más adelante.

2.2. Inclusión de los contenidos y las actividades formativas

Los contenidos de la FCT, de igual manera que los de los demás módulos, se consideran instrumentos para facilitar el logro de los objetivos, medios que deben permitir construir capacidades en los alumnos y que sólo

tienen sentido en la medida en que los posibilitan. En el módulo de FCT tiene carácter de contenido todo aquello que intencionalmente se desea que el alumnado aprenda, no sólo contenidos conceptuales, sino que también ha de *saber hacer* y *saber comportarse*.

El primer tipo de contenidos —contenidos conceptuales—, alude a los hechos, conceptos y principios que informan sobre el *saber-qué* que todo profesional debe disponer en su bagaje para su actuación personal y social. Aprender este tipo de contenidos significa ser capaz de incorporarlos en la memoria, interpretarlos y dotarlos de significación y funcionalidad. Identificar, reconocer, clasificar, describir, comparar e interpretar, son infinitivos que, asociados a objetos, datos, instrumentos, materiales, técnicas, procesos, etc., dan sentido a este tipo de contenidos.

Los contenidos procedimentales informan sobre *cómo hacer*, y suponen la utilización organizada de los conocimientos habilidades y destrezas para conseguir una meta. Se asocian con términos como regla, técnica, método, destreza, estrategia o habilidad. Aprender estos contenidos significa ser capaz de utilizar secuencias, técnicas o destrezas en distintas situaciones, y hacerlo además de forma óptima hacia el fin al que se dirigen.

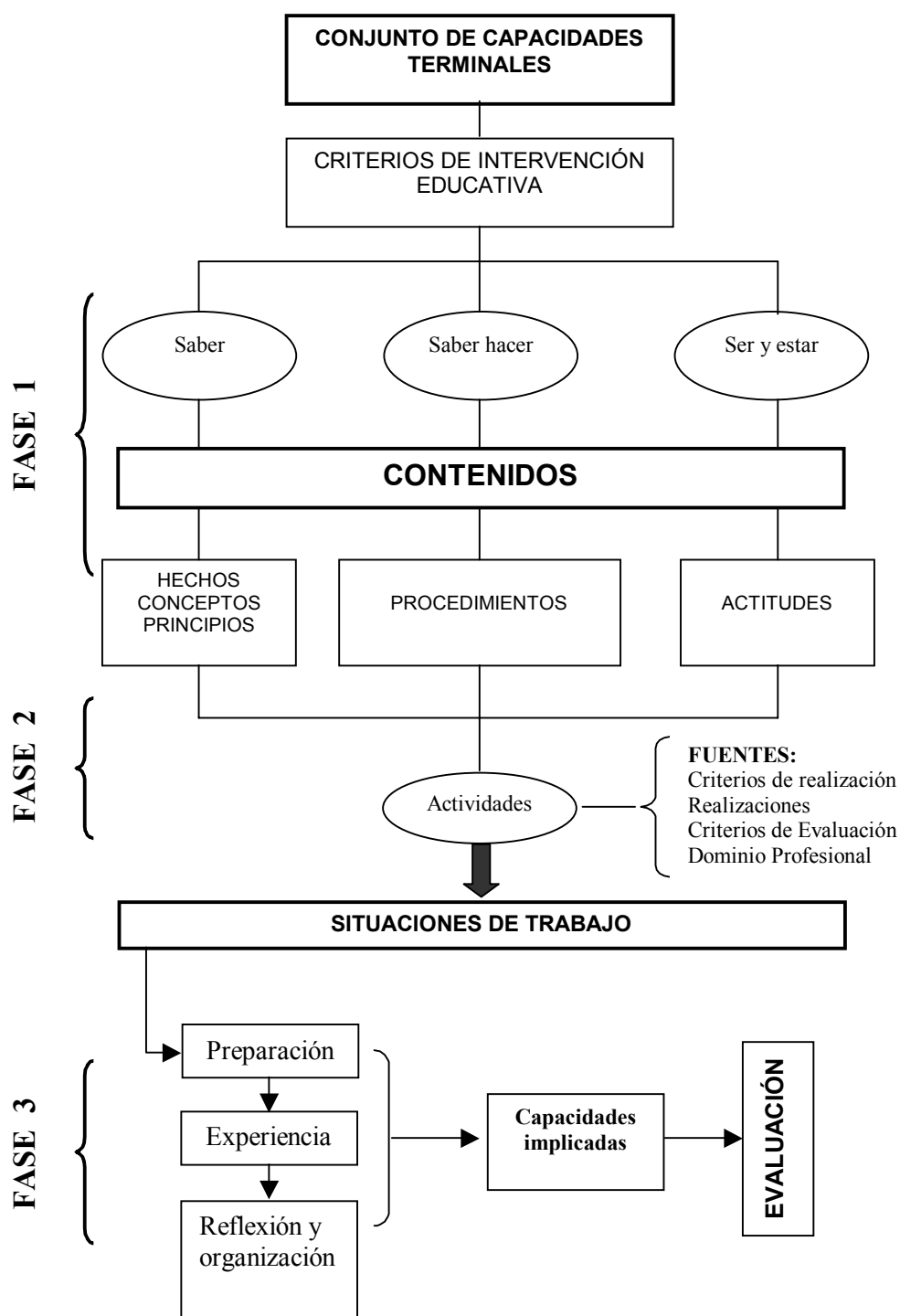
Los contenidos que se refieren a actitudes, normas y valores informan acerca del *saber ser* y del *saber estar*, de la autorregulación del comportamiento en función del rol profesional u otros roles. El aprendizaje de estos contenidos debe manifestarse en determinadas actitudes, o predisposición a comportarse de manera consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos o personas, traducidas a nivel comportamental, en el mayor o menor respeto a determinados valores y

normas; conductas de colaboración, de respeto, de orden o de responsabilidad, entre otras.

Este tipo de contenidos hace imprescindible la FCT, ya que sólo pueden ser aprendidos de manera operativa en el contexto determinado al que se refieren, donde rige un determinado esquema de valores o “cultura de empresa” y son esenciales aspectos como la puntualidad, la disciplina, la productividad, el rendimiento personal o los beneficios. Mediante la realización de la FCT el alumno debe asimilarlos de modo crítico y ponerlos cotidianamente en práctica.

2.2.1. Selección, secuenciación y organización de contenidos en la FCT

Los aprendizajes que el alumno debe realizar durante su estancia en el centro de trabajo no son, por lo general, independientes entre sí, por lo que la adquisición de uno tiene influencia en la posterior adquisición de los demás. Por este motivo, su secuenciación reviste especial relevancia y no debe dejarse al azar. Así pues los contenidos, tanto los de tipo procedimental como los actitudinales, han de ser cuidadosamente seleccionados, secuenciados en el tiempo y organizados debidamente para conseguir los objetivos propuestos. Las fases de la selección, secuenciación y ordenación de los contenidos formativos de la FCT se muestran gráficamente en el Esquema 10.1.



Esquema 10. 1. Fases en la selección, secuenciación y ordenación de los contenidos formativos. Elaboración propia.

En el aspecto referente a la selección de los contenidos deben tenerse en cuenta algunos principios de procedimiento (Dirección de Formación Profesional-Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado, 1994).

- En el Proyecto Curricular de Centro los contenidos han de formularse con suficiente generalidad para que puedan adaptarse a las empresas concretas en las que tendrán lugar las prácticas. El momento de la realización del Programa formativo será cuando se precise una mayor concreción.
- Los contenidos propios de la estancia en el centro de trabajo se identifican en puestos de trabajo reales, debiendo evitar diseñar situaciones que haya que crear *ex profeso* para los alumnos.
- Los contenidos recogerán aspectos relacionados con roles de trabajo, dando prioridad a los que se ubican en el entorno socioproductivo del centro escolar, pero sin olvidar el espacio previsible de inserción profesional del futuro titulado.
- Se han de incorporar contenidos que sirvan de soporte a las preparación de las estancias en el centro de trabajo, tales como el conocimiento de éste, sus sistemas relacionales, sistema jerárquico, etc.

La secuenciación y organización de los contenidos, en cuanto a su distribución en el tiempo y su ubicación en distintas Situaciones de Trabajo, siguen también unos principios:

- Las secuencias de enseñanza – aprendizaje han de tener en cuenta la capacitación previa proporcionada por los restantes módulos del ciclo.
- Las secuencias de enseñanza – aprendizaje han de prever actividades de preparación de la estancia y de reflexión sobre las actividades llevadas a cabo en el centro de trabajo que han de realizarse en el centro educativo.
- Las actividades formativas se deben organizar según modelos de referencia suficientemente acordados y refrendados por el equipo docente. Estos modelos abordan finalidades relacionadas con la FCT, pero promueven objetivos diferentes. Tales son sesiones de sensibilización en el centro educativo previas a determinadas actividades que el alumno realiza en el centro de trabajo; sesiones compartidas en las que se realizan actividades en el centro educativo y en el centro de trabajo simultáneamente; sesiones alternativas, en las que se alternan períodos intensivos en el centro escolar y en el centro de trabajo; estadios de complementación final, en los que se establece un período intensivo de estancia en el centro de trabajo en la fase final del ciclo formativo.
- Las programaciones han de disponer necesariamente de estadios de complementación final, con un peso específico importante en el horario del módulo, con la finalidad de acreditar las competencias profesionales.

La definición de contenidos y actividades de la programación incorpora un proceso de toma de decisiones y actuación en torno a la selección, secuenciación y organización de los contenidos y de las correspondientes actividades. Se trata de dar respuesta a dos cuestiones:

¿Qué contenidos permiten aprender mejor, de acuerdo con los criterios generales establecidos en el centro educativo? y ¿Qué contenidos permiten acreditar determinadas competencias profesionales en situaciones reales, de acuerdo con los criterios establecidos en el centro educativo? De acuerdo con la función asignada al módulo de FCT, deben predominar los contenidos de tipo procedimental y actitudinal sobre los contenidos conceptuales. Dado que los procedimientos remiten a actividades ubicadas en situaciones productivas y las actitudes a formas de comportamiento en la empresa, se concluye que los contenidos serán, básicamente, las propias actividades a realizar y las actitudes y valores que se desean promover.

En una segunda fase, relativa a la selección de las actividades formativas a realizar, se ha de acudir a dos fuentes de información: los Criterios de Evaluación y el perfil profesional del título. La profesionalidad asociada a un título se concreta en un conjunto de **Competencias Profesionales**, consideradas como las funciones que el profesional debe asegurar en su actividad, y se expresan por medio de las **Realizaciones** y los **Criterios de Realización**. También se puede acudir al **Dominio Profesional** definido en el perfil para obtener información para la selección de las actividades. Se ha de tener presente que las actividades que se propongan han de tener diferentes intencionalidades educativas, siendo la más importante de ellas que los alumnos acrediten en la práctica la competencia profesional adquirida en el centro educativo. Con relación a todo esto el ejemplo expuesto en Cuadro 10.1, perteneciente al Ciclo Formativo de Grado Medio Gestión Administrativa, puede resultar clarificador.

Competencia profesional	Realizaciones	Criterios de realización
Administrar y gestionar el aprovisionamiento de existencias, determinando los niveles de almacenamiento mínimo y óptimo, elaborando inventarios según los criterios de valoración establecidos por la empresa y la normativa mercantil vigente.	Registrar las entradas y salidas de existencias en soporte informático o documental aplicando las normas de organización y la legislación vigente.	<ul style="list-style-type: none"> - Se registran las entradas y salidas de existencias atendiendo al sistema de clasificación, codificación y archivo establecido y a la legislación vigente. - Se registran correctamente las entradas y salidas de existencias en el "software" de gestión y control de "stocks". - Se registran las entradas y salidas de las existencias atendiendo a los criterios de valoración (FIFO, LIFO, PMP...) designados. - Las existencias deterioradas, defectuosas o devueltas son dadas de baja en el soporte establecido. - Se cumplen correctamente las normas de organización y los procedimientos en el tiempo previsto.
DOMINIO PROFESIONAL: Información (naturaleza, tipo y soportes): Datos de coste relativos al mantenimiento y medios de almacenamiento. Datos de coste y prestaciones de los distintos paquetes de "software" relativos al control de almacén. Criterios de almacenamiento óptimo y mínimo de cada elemento o producto. Criterios de valoración de existencias establecidos. Recomendaciones del auditor interno para ejecutar el inventario de existencias. Albaranes de entrega. Facturas. Correspondencia. Listados de material a una fecha determinada. Listado de existencias en mal estado de conservación.		

Cuadro 10. 1. Competencia profesional, realizaciones, criterios de realización y dominio profesional.

El nivel de concreción de estas actividades, según el mayor o menor desglose en subactividades, dependerá de la claridad que se pretenda a la hora de ser interpretadas adecuadamente por parte del centro de trabajo.

Siguiendo el Esquema 10.1, en una tercera fase hay que proceder a secuenciar y organizar las actividades, lo que supone diseñar las *Situaciones de Trabajo*, es decir, aquellas situaciones que acogen a un

conjunto de actividades que un alumno debe realizar de manera continuada durante la estancia en el centro de trabajo y que corresponde con una faceta significativa de un rol de trabajo al menos. Dicho de otra manera, las actividades, desglosadas en tareas y actitudes, no han de considerarse aisladas sino formando subconjuntos coherentes de elementos, integrados a su vez en un conjunto mayor que es una situación de trabajo concreta. Para definir las Situaciones de Trabajo se han de considerar los siguientes criterios:

- Una situación de trabajo es una unidad formativa básica que organiza la intervención durante la estancia en el centro de trabajo y que pretende garantizar la coherencia de las actividades del alumno, la secuenciación adecuada y sentido profesional, durante un período de tiempo.
- Las actividades integradas en una situación de trabajo se desarrollarán, por lo general, durante un período continuado de tiempo.
- Una misma actividad puede incorporarse a distintas Situaciones de Trabajo.
- Conviene programar una variedad suficiente de Situaciones de Trabajo con objeto de posibilitar una rotación por distintos puestos de trabajo, ubicados en una o en varias empresas.
- A las Situaciones de Trabajo que se definan para la estancia del alumno en el centro de trabajo deben añadirse otras relacionadas con la intervención educativa antes y después de ellas.

Las Situaciones de Trabajo previstas en la programación no suelen tener generalmente una traducción directa con las Situaciones de Trabajo

reales que formarán el itinerario formativo de un alumno en particular. Por ello, al realizar el programa formativo concreto de un alumno en un centro de trabajo concreto, se deberán agrupar varias de las Situaciones de Trabajo programadas para diseñar Situaciones de Trabajo coherentes que correspondan a la realidad productiva del centro de trabajo.

2.2.2. Ordenación temporal de las actividades formativas

En cuanto a la temporalización de las actividades, a la hora de programar hay que tener en cuenta todo lo dicho anteriormente y efectuar un cálculo realista del tiempo necesario para la realización de todas ellas distribuidas durante el tiempo total que está estipulado para la realización de la FCT. En la secuenciación temporal de las actividades se programan tres tipos de sesiones asociadas a cada situación de trabajo: de preparación, de experiencia y de reflexión.

Las sesiones de preparación son previas a la experiencia, y se deben realizar antes y durante la estancia del alumno en el centro de trabajo. Un período ubicado al comienzo de la realización del módulo de FCT incluye un conjunto de actividades preparatorias generales, previas a la estancia en el centro de trabajo. Durante la estancia, el alumno ha de acudir al centro educativo con objeto de abordar otras actividades preparatorias de las Situaciones de Trabajo más específicas.

Las actividades de experiencia, de acuerdo con las características de los procesos productivos de cada empresa, se programan en sesiones de varias horas, con una frecuencia no superior a los quince días, y se celebran en el centro educativo.

Por último, se han de programar también sesiones de reflexión durante o después de la experiencia, por lo que una sesión específica en el centro escolar se prevé inmediatamente después de la primera integración en la empresa y otra tras la finalización de la experiencia. Durante la fase de experiencia se ha de recibir al alumno en el centro escolar para realizar sesiones de reflexión sobre las actividades realizadas.

3. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA FCT

3.1. Aproximación al concepto de evaluación

Programación, seguimiento y evaluación son tres fases interdependientes de un mismo proceso. Una sola de ellas no tiene sentido sin las otras dos: de nada serviría programar una intervención si en la misma programación no se indicara cómo obtener información de sus resultados, y de igual modo es absurdo hablar de seguimiento y evaluación de algo que no está programado. Así pues, evaluación y seguimiento son partes integrantes de la programación: en el documento que resulta de las tareas de programación ha de constar de qué forma se han de evaluar los efectos de la intervención y los procedimientos e instrumentos metodológicos que hacen posible la evaluación (Alvira, 1991).

En el epígrafe anterior tratamos de delimitar conceptual y terminológicamente lo que se entiende como programa. De igual manera, con el propósito de dotar de coherencia al discurso, haremos una aproximación del concepto de evaluación, así como los diferentes tipos de evaluación que se distinguen.

Etimológicamente, “evaluación” se deriva del latín “valere” que significa la acción de justipreciar, tasar, valorar y, en definitiva, atribuir cierto valor a una cosa. “Evaluación” y “valoración” son dos términos etimológicamente equivalentes y sinónimos en castellano, pero aunque no existan grandes diferencias semánticas entre ambos, en la práctica sí se pueden apreciar distinciones. Según Sarramona (1994), “Evaluar supone algo más que medir. Evaluar implica emitir juicios de valor sobre una situación, para lo cual es preciso tener informaciones previas — mediciones— y un marco referencial que permita emitir juicios de valor” (p. 269). Este mismo autor señala algo más adelante que gracias a los juicios de valor que se emitan será posible tomar decisiones y ajustar los procesos de acción y las acciones posteriores. Fernández-Ballesteros (1995), señala que existen elementos emocionales en la adopción de uno u otro término. Así, “evaluación” provoca respuestas más positivas que “valoración” cuando es aplicado a personas. Un individuo acepta mejor que se le “evalúe” y peor que se le “valore”, aunque ambas cosas sean una misma.

La confusión terminológica no existe, sin embargo, en la lengua inglesa. Técnicamente, la evaluación como disciplina emerge del ámbito anglosajón, y es allí donde se emplea la palabra “evaluation” referida a objetos, mientras que su sinónimo “assessment” se refiere principalmente a personas. Sin embargo, en la literatura científica española ambos términos se han traducido como “evaluación” sin establecer la distinción anglosajona.

Siguiendo el discurso de Fernández-Ballesteros (1995), independientemente de estas cuestiones semánticas y etimológicas, y conviniendo que “evaluación” es un término único para referirse tanto a

objetos como a personas, veremos a continuación algunas definiciones que del concepto de evaluación dan algunos autores. Aún aceptando que evaluar supone estimar el mérito o valor de una persona o cosa (Scriven, 1967), quedan por delimitar tres importantes asuntos. En primer lugar, es necesario definir qué es lo que constituye el mérito que se pretende estimar; en segundo lugar, cómo ha de realizarse la estimación y, por último, cual es el objeto de la estimación, es decir, para qué se evalúa.

En cuanto a *qué* supone mérito, de las definiciones dadas por Tyler (1950) y Levine (1975) se desprenden dos objetos de evaluación importantes. Para el primero es el logro de los objetivos programados lo que tiene relevancia para la evaluación. Levine (1975) por su parte, destaca la importancia de estimar la magnitud de los resultados obtenidos, es decir, de los efectos que el programa ha producido.

Sobre el *cómo* ha de realizarse la evaluación, el Comité de Estándares para la Evaluación (Joint Committee, 1994) marca la pauta. La evaluación ha de realizarse mediante una investigación sistemática, lo que exige el empleo de procedimientos o procesos de análisis normativo y científico del objeto a evaluar.

Por último, sobre el *para qué* se ha de evaluar se advierten dos extremos principalmente. En una primera concepción, la importancia de la evaluación estriba en que se constituye en un instrumento para la toma de decisiones (Cronbach, 1981), decisiones que pueden incidir sobre la propia marcha del programa en el proceso de implantación, modificándolo, manteniéndolo e incluso eliminándolo (evaluación formativa o de proceso). En el otro extremo se sitúa la evaluación sumativa, de resultados o de

impacto, y se refiere a la obtención de información sobre los resultados últimos del programa, sin tener en cuenta los pasos intermedios — proceso— que han tenido lugar durante su implantación. En este caso, la principal utilidad que se advierte en la evaluación consiste en determinar la bondad del programa frente a otras alternativas, si suponen un avance o una mejora significativa frente a otras existentes que justifiquen su adopción o costo, o si por el contrario es preferible rechazarlo. Rutman (1980) señala que ambas finalidades deben ser inseparables (Cuadro 10.2).

Evaluación: estimación del mérito de una persona u objeto (Scriven, 1967)	
QUÉ	<i>Proceso de determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado. (Tyler, 1950)</i>
	<i>Examen de los efectos u “outputs” de un programa. (Levine, 1975)</i>
CÓMO	<i>Investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto. (Joint Committee, 1994)</i>
PARA QUÉ	<i>Provisión de información para la toma de decisiones sobre una intervención. (Cronbach, 1981)</i>
	<i>(...) uso del método científico en la medida de la implementación y de los resultados de políticas y programas. (Rutman, 1980)</i>
<i>Sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él. (Fernández-Ballesteros, 1995)</i> <i>Proceso o conjunto de procesos para la obtención y análisis de información relevante en que apoyar un juicio de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo. (...), en todo acto evaluativo se haya implícito el proceso de cerciorarse del valor de la realidad evaluada según su grado de adecuación (o inadecuación) a una instancia de referencia o criterio. (De la Orden Hoz, 1991).</i>	

Cuadro 10. 2. Definiciones de evaluación.

No nos extenderemos aquí sobre otros tipos de evaluación, como puede ser la evaluación diagnóstica, la evaluación de necesidades, la evaluación de producto o la evaluación normativa que, pese a su interés e importancia, no tienen mayor aplicación en el tema que nos ocupa. No obstante, hemos de detenernos sobre los conceptos de evaluación continua y de evaluación formativa, ya que estos son los tipos de evaluación que tienen aplicación en el caso de la FCT.

Por evaluación continua se entiende “Aquella que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de permitir, mediante la retroalimentación inmediata, que se introduzcan en él reajustes durante su desarrollo.” (Oliveros, 1991, p. 231). La evaluación continua se refiere, por tanto, al avance del alumno en su proceso de aprendizaje y a la acción del profesor en su actuación didáctica, con el objeto de obtener la máxima eficacia mediante la corrección inmediata de los desajustes que se produzcan. Por tanto, no supone una simple acumulación de pruebas sucesivas para la recogida de datos, sino que ha de estar basada en la propia programación de objetivos, contenidos y actividades. Si de cada actividad que realiza el alumno o el grupo se obtiene información valiosa, es posible establecer mecanismos retroalimentadores que, de manera dinámica, permitan reajustar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muy relacionada con la evaluación continua se encuentra la evaluación formativa, que según Carballo Santaolalla (1991) es “parte integrante del proceso de desarrollo de un programa que tiene la función de proporcionar información continua del mismo para favorecer su planificación y desarrollo y promover aquellos cambios que se consideran necesarios para mejorarlo” (p. 232). De esta definición se desprende que

este tipo de evaluación actúa sobre el programa en sí mismo, por lo que el diseño de este tipo de evaluación ha de tener tres características esenciales: ser exploratorio y flexible, centrarse en los elementos, servicios y componentes del programa, y susceptible de potenciar los procesos iterativos entre las personas implicadas en ellos.

3.2. Seguimiento de la FCT

El R.D. 676/1993 prescribe la evaluación continua como única posible para la FPE, por lo que el seguimiento se reviste de la mayor importancia. Es por este motivo la necesidad de la máxima precisión en la definición de cada actividad formativa, tanto en su diseño —tareas, asignación de tiempos, espacios y materiales—, como en su ejecución, ya que constituye el marco referencial para ajustar el seguimiento.

3.2.1. Funciones de los diferentes agentes en el seguimiento de la FCT

Los agentes implicados en el seguimiento de la FCT son los tutores del centro educativo y del centro de trabajo y los propios alumnos, cada uno según las funciones que les son propias.

A) El tutor del centro educativo realiza el seguimiento mediante:

- Entrevistas con el alumno en el centro educativo.
- Comprobación de las hojas de seguimiento del alumno y de su cuaderno de prácticas
- Entrevistas con el tutor del centro de trabajo
- Revisiones de los registros del tutor del centro de trabajo

- Visitas al centro de trabajo y observación directa del puesto formativo.

El seguimiento llevado a cabo por el tutor del centro educativo tiene el carácter de una evaluación continua y, por tanto, formativa. Analiza las observaciones registradas, tanto por el tutor de la empresa como por el alumno, informando después adecuadamente para intervenir sobre el proceso.

Para organizar el seguimiento, el profesor-tutor ha de prever un archivo para cada alumno don de deberá registrar los siguientes datos:

- Fechas de cada entrevista.
- Asunto que se ha tratado.
- Fechas de entrevista con el tutor del centro de trabajo.
- Información recibida sobre el asunto.
- Fechas de la visita a la empresa.
- Recomendaciones pertinentes.

B) El tutor del centro de trabajo realiza el seguimiento mediante:

- Técnicas de observación sistemática con anotaciones en las hojas de registro elaboradas para el caso
- Selección en cada actividad de los puntos clave en los que ha de centrar su atención.
- Observación puntual en los puntos clave elegidos sobre la base de un listado de indicadores a observar.

El seguimiento desempeñado por el tutor del centro de trabajo se basa en la observación, comprobando periódicamente las realizaciones del alumno. Para llevar a cabo las observaciones se le han de facilitar recomendaciones y documentos de registro donde anotar sistemáticamente dichas observaciones. Posteriormente, y de acuerdo con las conclusiones de los registros diarios se deben cumplimentar los protocolos oficiales del MEC.

La participación del tutor del centro productivo en el seguimiento y la evaluación se realiza a través de los siguientes instrumentos:

- La ficha individual del seguimiento y evaluación editada por el MEC.
- Encuentros quincenales con el tutor del centro educativo.
- Informe valorativo.

C) Los alumnos realizan el seguimiento mediante:

- La experiencia activa en el desarrollo de cada actividad.
- Registros puntuales y sistemáticos en los protocolos oficiales que se facilitan.
- Registro narrativo del desarrollo de la actividad en un cuaderno de trabajo.
- Respuestas a preguntas del tutor del centro educativo durante las entrevistas.

La participación del alumno en el seguimiento se basa esencialmente en su experiencia y percepción de la realidad. Por ello sus anotaciones son claves para que el tutor del centro educativo determine cual es su grado de motivación, sus intereses y sus necesidades.

3.2.2. Protocolos oficiales

La Administración educativa edita unos protocolos para el seguimiento y evaluación de la FCT con carácter obligatorio. Estos son:

- La ficha individual de seguimiento y evaluación del alumnado.
- La hoja semanal del alumno.
- El informe valorativo del tutor del centro de trabajo.
- La relación de actividades. Ha de ser cumplimentado por el tutor del centro educativo y concertado con el tutor del centro de trabajo. Este último debe cumplimentar en él su valoración.

3.3. Características generales de la evaluación de la FCT

La evaluación del módulo de FCT plantea algunas peculiaridades en relación con otras evaluaciones curriculares. Presenta similitudes con la evaluación de actividades realizadas en talleres o en laboratorios, ya que se trata de evaluar procesos de ejecución, tareas prácticas previamente aprendidas. La base es el aprendizaje por experiencia, pero existen dos diferencias esenciales: se trata de experiencias en situaciones reales, no simuladas, y en segundo lugar se realizan fuera del ámbito estrictamente

educativo. Además, como dificultad añadida, la evaluación corre a cargo de dos agentes procedentes de ámbitos distintos: el profesor-tutor, y el tutor designado por el centro de trabajo. La participación del tutor designado por la empresa significa una tutela formativa desde el punto de vista laboral y también desde el punto de vista de la organización de la empresa, pero no desde el punto de vista docente de un centro educativo. Se trata de una persona cualificada laboralmente, experta en su cometido profesional pero no necesariamente formada pedagógicamente para esta tarea, que asume la responsabilidad de realizar el seguimiento de la formación del alumno en la empresa y emitir un informe de evaluación sobre su actividad. Por otra parte, el alumno no es un sujeto pasivo ya que debe también tomar parte en su propia evaluación.

Desde un punto de vista técnico, hay que tener en cuenta que las actividades de la FCT han sido programadas para desarrollar unas determinadas capacidades. Al establecer estos objetivos se ha indicado cuál debe ser el nivel de realización o del comportamiento que se pretende lograr en el alumnado, precisiones que se denominan Criterios de Evaluación, como se vio anteriormente.

La evaluación es entonces el proceso y resultado de comparar los indicadores obtenidos de los alumnos en sus actividades en los centros de trabajo con estos Criterios de Evaluación. Es frecuente que el alumnado perciba un cierto carácter agresivo en las actividades de evaluación. Para evitarlo conviene que ésta se inserte en mismo proceso formativo, dotándola de carácter informativo y de ayuda para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Por ello la evaluación ha de ser eminentemente procesual y continua, lo que no significa la necesidad de establecer pruebas

específicas sucesivas, sino más bien el mantenimiento de una actitud y actividad continuada de evaluación por parte del agente evaluador. La evaluación se irá realizando a medida que se va desarrollando el proceso de aprendizaje, sustentándose sobre las mismas actividades que lo favorecen. Así, en el transcurso de la actividades formativas que el alumno va realizando se ha de observar si el proceso evoluciona favorablemente, realizando las intervenciones oportunas.

Este tipo de evaluación no reviste especial dificultad, ya que se adapta bien al tipo de aprendizaje de contenidos procedimentales que tienen una manifestación externa, que es obviamente el caso de los realizados en la FCT. También es adecuado para ser aplicado a los contenidos actitudinales, si bien es necesario prestar especial atención a la persistencia de las actitudes manifestadas. Cuando los aprendizajes que se desean promover en el alumno son de tipo cognitivo (conceptos, principios o estrategias), pueden ser necesarias actividades concretas que, a través de la expresión oral o escrita, exterioricen la comprensión y funcionalidad de dichos aprendizajes. Sin necesidad de recurrir al clásico examen, la evaluación puede efectuarse mediante otras técnicas como el debate, la redacción de memorias u otro tipo de documentos, mapas conceptuales, etc.

Desde la perspectiva de la vertebración de la FCT en torno a los contenidos procedimentales es oportuno hacer algunas consideraciones. En primer lugar, hay que tener presente que el hecho de conocer bien un procedimiento, sus fases y el resultado a lograr no implica necesariamente que se sea capaz de llevar a cabo en la práctica dicho procedimiento. Esto sólo se consigue con la experiencia de su ejecución, y sólo la observación de dicha ejecución indica la medida del aprendizaje. Así pues, este doble

aspecto de los contenidos procedimentales, conocimiento y ejecución, ha considerarse en el momento de elaborar las actividades formativas y tenerlo en cuenta a la hora de evaluarlas.

Nivel de experto				
<div style="text-align: center;"> +  - </div>	Actuación regida por actuaciones simbólicas	Regulación mínima, sin rasgo atencional bajo control automático	Ejecución experta: fácil, precisa y contextualizada	Concepción y elaboración de la secuencia de acción para realizar tareas
	↑	↑	↑	↑
	Actuación desordenada por ensayo y error	Regulación máxima de la actividad bajo control voluntario consciente	Ejecución insegura, lenta e inexperta	Ejecución de acciones para resolver tareas
Nivel de novel				

Esquema 10. 2. Continuo procedimental multidimensional.

En segundo lugar, el aprendizaje de procedimientos tiene carácter progresivo, lo que quiere decir que aún conociendo el procedimiento — técnicas, fases y estrategias—, y sabiéndolo aplicar en la práctica, existen diferentes niveles de ejecución que van desde el nivel de aprendiz hasta el de experto, en función de los grados de automatización y de seguridad en la realización, entre otros. En el Esquema 10.2 se resumen las dimensiones más relevantes de los procedimientos en el continuo procedimental multidimensional. Por estas razones, la evaluación continua y formativa es la única adecuada para evaluar la formación de los alumnos sirviendo, además, de guía para su progreso.

3.4. La evaluación de la FCT en el Diseño Curricular Base (DCB)

Con carácter prescriptivo, la Administración educativa establece los criterios a utilizar en la evaluación de las Capacidades Terminales, es decir, los estándares de evaluación comunes para todos los titulados por medio de los Criterios de Evaluación. En este documento se establecen también requisitos generales para la evaluación como son:

- En el módulo de FCT se evaluarán los aspectos más relevantes de la competencia profesional adquirida por el alumnado, expresada a través de las habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos demandados por la profesión.
- Debe evaluarse el grado de madurez e identidad profesional que propicien futuros aprendizajes y adaptación a los cambios en las cualificaciones.
- Se determina el momento en que debe realizarse la evaluación final con vistas a la acreditación del título y la manera en que participan los distintos módulos en ella.
- Se establece la participación del responsable de la formación en el centro de trabajo.

3.5. La evaluación de la FCT en el Proyecto Curricular de Centro (PCC)

El centro educativo ha de tomar decisiones sobre la evaluación de la FCT y explicitarlas en sus documentos. Algunos de los aspectos que deben contemplarse en el PCC son:

- Los Criterios de Evaluación de cada módulo profesional, que se incorporan a los prescriptivos, aunque pueden ser contextualizados para relacionarlos con el entorno.
- Las pautas generales a observar en la evaluación del alumnado, tratando de acordar criterios comunes que permitan hacer realidad el carácter de continua, global y formativa que debe poseer la evaluación. Estos acuerdos pueden referirse a las condiciones que deben cumplir los instrumentos de evaluación, a los procedimientos de relación con los tutores de los centros de trabajo o para comunicar las observaciones al alumnado, a la coordinación de las informaciones procedentes del resto del equipo docente para evaluar globalmente al alumnado, etc.
- Las pautas generales a observar en la evaluación del proceso formativo para acordar criterios comunes para reflexionar sobre el desarrollo de los distintos elementos implicados en el proceso de enseñanza. Estos acuerdos pueden referirse a las relaciones que se deben establecer entre el alumnado, los tutores y el resto del profesorado, a la coordinación de propio equipo docente, a la organización y aprovechamiento de los recursos, a la utilidad de los documentos programados, a la resolución de conflictos, a la articulación de las sesiones en el centro educativo y en centro productivos, etc.
- Las pautas generales que se habrán de observar en la evaluación del propio PCC. Se trata de acordar cómo se analiza y valora el plan de enseñanza-aprendizaje establecido: la adecuación de los objetivos y Criterios de Evaluación, las directrices metodológicas y de evaluación.

3.6. La evaluación en la Programación del módulo de FCT

Otras características distintivas de la evaluación de la FCT, en contraste a otras formas de realización de prácticas profesionales como pueden ser la programación y evaluación de las prácticas en alternancia, son las siguientes (Torroba, 1995):

- Es un módulo formativo “a la carta” (identidad del centro, entorno laboral y necesidades del alumnado) y, como tal, comprometido inevitablemente con aspectos curriculares.
- La evaluación se inspira en la programación de la FCT.
- La programación la elabora el tutor del ciclo en colaboración con el tutor de la empresa.
- La programación es un documento de compromiso, tanto para la empresa como para el centro formativo.
- Las actividades formativas en la empresa las supervisa el tutor de la misma, quien a su vez emite un informe sobre la base de criterios consensuados con el tutor del centro educativo.
- El informe de seguimiento del tutor de la empresa tendrá las correspondientes observaciones para facilitar la recuperación de las mismas, si en su caso corresponde.
- El informe de seguimiento será cualitativo; APTO o NO APTO.
- El alumno, por su parte, llevará un diario de la formación en la empresa, anotando en él cuantas observaciones considere oportunas para cada actividad.
- El seguimiento del módulo de FCT por parte del tutor del centro educativo consistirá en las entrevistas mantenidas con el alumno, en la revisión de su diario, en las visitas al centro de trabajo y en las

entrevistas con el tutor del mismo. Este seguimiento es esencial por su carácter retroinformativo y, por consiguiente, tiene connotaciones de evaluación continua.

- La evaluación tomará como criterio referencial la situación inicial de la competencia curricular de cada alumno (evaluaciones de cada módulo profesional) antes del inicio del módulo de FCT, el desarrollo de la programación y el informe del tutor del centro de trabajo.

El profesor-tutor responsable del módulo de FCT es el responsable de aplicar los criterios definidos para la evaluación del módulo establecidos en el PCC y adaptarlos a las características concretas del centro productivo y del alumno, así como establecer las actividades básicas de evaluación. Esto supone:

- Establecer los Criterios de Evaluación correspondientes a las distintas actividades y acordar y homogeneizar los que se aplican a los centros de trabajo.
- Coordinar los procesos de evaluación del módulo relativos al alumnado, al proceso de formación y a la propia programación.
- Participar en la evaluación global del alumnado dentro del ciclo formativo.

A los tutores de los centros de trabajo corresponde la misión de valorar el grado en que el alumno ha alcanzado los objetivos expresados en cuanto a capacidades y manifestados en los Criterios de Evaluación en la Programación del módulo.

En la elaboración de la Programación hay que tener en cuenta los aspectos más relevantes que condicionan la evaluación: las finalidades de la evaluación, los ámbitos que se han de evaluar, los instrumentos para llevarla a cabo y los procesos de evaluación.

3.6.1. Finalidades de la evaluación de la FCT

En cuanto a las finalidades de la evaluación, se trata de estimar el grado en que se alcanzan las capacidades, lo que supone validar si el alumno dispone de la competencia profesional que ha de acreditar el título correspondiente. Esto supone un tipo de evaluación sumativa en el momento final con el objeto de acreditar e informar sobre los logros conseguidos por el alumno; pero para llegar a ese momento es necesario concebir la evaluación en su vertiente formativa o procesual, orientadora del proceso de aprendizaje y de la adquisición de las competencias. En definitiva, se trata de valorar si el alumno, a partir de la formación que ha recibido en el centro educativo más la que resulta de su estancia en el centro de trabajo, está capacitado para insertarse en el mundo laboral y llevar a cabo actividades con una calidad suficiente.

3.6.2. Ámbitos de la evaluación

Los ámbitos de la evaluación son el propio alumno, el plan de formación y el proceso de desarrollo de la programación. En lo que respecta al alumnado se han de evaluar, como ya se ha indicado, la capacidad alcanzada para *saber hacer* y *saber ser y estar* en Situaciones de Trabajo real. Por tanto, se habrá de recoger información sobre los comportamientos, las realizaciones y sobre los trabajos y ejercicios solicitados con objeto de

la estancia en los centros de trabajo. Para la acreditación de la competencia profesional son especialmente importantes las evidencias recogidas por los tutores de los centros de trabajo sobre las realizaciones y los comportamientos observados en los alumnos.

Sobre el proceso de formación se han de obtener datos referentes a la calidad de la formación ofertada en el centro de trabajo, a la relación con los contenidos impartidos en el centro educativo, a la coordinación entre los tutores, al seguimiento del programa por ambos, etc. Así mismo, en lo referente al plan de formación se habrán de tomar datos sobre la adecuación de los objetivos establecidos, sobre las actividades seleccionadas, la temporalización adoptada, los itinerarios formativos elaborados para cada alumno, así como sobre los criterios que sustentan estas decisiones.

3.6.3. Instrumentos de evaluación

El Programa Formativo debe establecer también los instrumentos de evaluación y los rasgos que sean susceptibles de escalar los niveles de competencia profesional alcanzados por los alumnos. Los instrumentos pueden ser variados, pero adaptados siempre a la característica que se desea evaluar. A continuación citamos algunos de los más empleados:

- Observaciones de situaciones ordinarias en el centro de trabajo guiadas o no por rejillas.
- Contraste y seguimiento de las especificaciones contenidas en los documentos de prácticas.
- Análisis de las memorias o síntesis, estudios de casos, etc., realizadas por los alumnos.

- Análisis y evaluación de proyectos.
- Materiales para la autoevaluación

También han de figurar en el Programa Formativo los criterios que se emplearán para evaluar los objetivos o capacidades a lograr en las fases de preparación y reflexión de las diferentes Situaciones de Trabajo programadas. En los anexos pueden consultarse algunos modelos de instrumentos de evaluación.

Conviene reseñar ahora dos cuestiones más. La primera se refiere a la inconveniencia de aplicar a los alumnos pruebas clásicas de tipo examen en el centro educativo, ya que los datos que se precisen han de obtenerse de las valoraciones aportadas por el tutor del centro de trabajo y, complementariamente, del proceso de seguimiento realizado por el profesor-tutor del centro educativo responsable del módulo, así como de las elaboraciones del alumno con motivo de la experiencia.

La segunda cuestión es resaltar la importancia de que los alumnos conozcan los criterios que se utilizarán para valorar sus conocimientos, sus actuaciones y sus comportamientos en las distintas fases de las situaciones de trabajo.

3.6.4. Procesos de evaluación

Distinguiremos dos tipos de procesos de evaluación: los que se refieren a la evaluación del aprendizaje del alumno y los que se refieren a la evaluación de la propia programación.

3.6.4.1. Procesos de evaluación del alumnado

En cuanto a los procesos de evaluación del alumnado, conviene tener en cuenta que, por tratarse de una evaluación continua, es necesaria una comunicación fluida entre el profesor-tutor del centro educativo y el tutor designado por la empresa. Éste ha de informar sobre los procesos de inserción y cualificación que sigue el alumno, de acuerdo con lo previamente establecido en el plan de seguimiento, ya sea directamente o a través de los documentos elaborados al efecto. De igual manera, el profesor responsable del módulo y el alumno han de intercambiar la correspondiente información sobre las experiencias en la empresa. Momentos adecuados para ello pueden ser las sesiones que se han de llevar a cabo en el centro educativo durante el desarrollo de la estancia. Estas observaciones servirán para establecer procesos de evaluación formativa con la finalidad de orientar el proceso de aprendizaje, así como para resolver los posibles conflictos o incertidumbres que pudieran presentarse.

La evaluación final del alumno es el resultado y culminación de la evaluación continua. El tutor designado por la empresa ha de realizar las correspondientes valoraciones finales considerando las actividades realizadas y las actitudes manifestadas. El alumno debe por su parte realizar una evaluación de su experiencia, valorando diferentes aspectos de su estancia, la coordinación de ésta con el programa del centro docente y sus propios aprendizajes. Para realizar esta autoevaluación es conveniente proporcionar al alumno los instrumentos adecuados.

Por último, el profesor-tutor es el responsable de emitir una calificación final, en la que debe tener en cuenta la valoración del tutor de la empresa, las observaciones que ha ido recogiendo a lo largo del proceso

formativo y otros datos que procedan del estudio de documentos o productos elaborados durante las estancias (memorias, estudios de casos, trabajos escritos, etc.). En definitiva, ha de valorar el grado de acuerdo entre los objetivos establecidos en el Programa Formativo y las capacidades desarrolladas por el alumno. Las decisiones que resulten de la evaluación, así como los elementos y criterios que las sostienen deben quedar recogidos en los documentos que se hayan acordado a tal efecto en el centro educativo.

3.6.4.2. Procesos de evaluación de la programación

Es importante analizar los datos procedentes de procesos de formación anteriores habidos en la empresa o en otras semejantes. Con ello se conseguirá evitar pérdidas de tiempo, conflictos y rentabilizar la experiencia a la hora de definir procesos en cursos posteriores. Conviene, por tanto, elaborar instrumentos adecuados para que el responsable del módulo, la persona que ha dirigido la formación en el centro productivo y los alumnos aporten datos, reflexiones y valoraciones de los principales aspectos relacionados con la programación, tanto en el diseño como el desarrollo. Estos datos se obtienen de forma continua durante el proceso para que permitan establecer las medidas reguladoras o correctoras al final del mismo. El profesor-tutor valorará la idoneidad de la programación y la eficacia de los medios empleados para su desarrollo mediante análisis cualitativos y de la forma más descriptiva posible, incorporando los análisis a los historiales correspondientes para que puedan servir de orientación en el diseño de planes futuros y, si fuera necesario, para la modificación del Proyecto Curricular de Centro.

SEGUNDA PARTE

LA FCT DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGONISTAS

Capítulo 11

METODOLOGÍA

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Formación en Centros de Trabajo (FCT) se concibe como el elemento innovador más emblemático de la nueva Formación Profesional Específica. Por ello, el éxito o el fracaso del nuevo modelo de Formación Profesional depende en buena medida de la adecuada puesta en práctica del módulo de FCT, su programación, seguimiento y evaluación.

Mediante la FCT se pretende, entre otras cosas, el acercamiento de la Formación Profesional Reglada al mundo del trabajo, viniendo así a cambiar el antiguo modelo, excesivamente academicista, por otro más próximo a la realidad laboral que el alumno debe conocer para completar su formación y adquirir la competencia profesional propia del ciclo formativo cursado. Pero como se ha visto en capítulos anteriores, la FCT no es una simple estancia de prácticas en un centro de trabajo que pueda realizarse de forma más o menos voluntaria, sino que constituye una verdadera asignatura —o módulo profesional— que ha de ser superada como cualquier otra para obtener el Título profesional. Tiene carácter obligatorio y una entidad propia que exige una programación curricular y evaluación específicas. La dificultad de realizar adecuadamente estas tareas consiste en que la FCT, a diferencia de los demás módulos profesionales del ciclo, ha de realizarse fuera del centro educativo, en un ámbito ajeno como es la empresa, por lo que las actividades de programación, seguimiento y

evaluación adquieren unas peculiaridades diferentes de las de cualquier otra materia, con la dificultad añadida de que otros agentes externos al sistema educativo deben participar activamente en todo el proceso.

La problemática sobre la efectividad del sistema posee, pues, referentes externos al ámbito exclusivamente educativo incluyendo, además, intereses de índole social, política y económica. Según Jiménez (1996), desde el punto de vista de lo social, la necesidad de reforma de la Formación Profesional ha tenido y tiene un amplio consenso entre todos los agentes implicados, sobre la urgencia de acometer una reestructuración profunda que diera respuesta a las exigencias de la sociedad actual: una mejor formación profesional de base acorde con las directrices de la Unión Europea, la elevación del nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que proporcionen un mayor dominio de los recursos tecnológicos, una mayor utilización de los accesos a las fuentes de información a través de las nuevas tecnologías de la información, el cambio en la organización de las empresas y en su modo de hacer y de pensar... Sobre estas cuestiones se plantean interrogantes: ¿Está realmente preparada la sociedad para asumir tales cambios? ¿Se han realizado suficientes estudios de detección de las necesidades formativas? ¿El actual nivel educativo de los ciudadanos es acorde con las exigencias productivas? Cuando se empezó esta tesis no existía siquiera un anteproyecto de ley de Formación Profesional, únicamente lo estipulado en la LOGSE y en las disposiciones que desarrollaron la FP posteriormente. Sin embargo, todas estas cuestiones resultan de tal importancia que han incidido en la elaboración de la actual Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, lo que lleva a hacer otras consideraciones sobre la política educativa en materia de Formación Profesional.

Desde el plano de la política educativa, ha sido necesario hacer consideraciones sobre la propia ordenación del sistema educativo con referencia a las realizaciones que en materia de Formación Profesional se realizan en otros países de nuestro entorno, tanto más cuanto que se pretende la homologación de las cualificaciones. Por ello, algunos interrogantes son: ¿Se han establecido correctamente los objetivos y contenidos que afectan a la formación de base? ¿El subsistema de formación profesional es homologable con los de otros países del entorno? ¿Las empresas que han de colaborar con el sistema educativo reúnen los requisitos humanos y materiales para tal colaboración? ¿La formación pedagógica de los tutores de las empresas responsables de las acciones formativas es adecuada? ¿Se ha elaborado correctamente el catálogo de titulaciones? ¿Es suficiente la financiación?

Desde el ámbito de lo educativo, pueden también hacerse reflexiones sobre los elementos curriculares (objetivos, materiales, metodologías) y sobre la infraestructura necesaria, tanto de orden material como humano, que posibilitan su puesta en marcha: ¿Se ajustan los objetivos a las necesidades? ¿El profesorado está bien formado e informado? ¿Los recursos materiales son los apropiados? ¿El tiempo asignado a la formación es suficiente?

Todas estas cuestiones, referidas al subsistema de Formación Profesional en general, son también aplicables a la Formación en Centros de Trabajo en particular, tanto por formar parte de la planificación de los ciclos formativos como por ser, al menos sobre el papel, el elemento definitorio de la pretendida cualificación profesional.

El problema que planteamos es establecer hasta qué punto los objetivos perseguidos por la FCT se cumplen en la práctica. Pensamos que existen factores restrictivos de índole organizativa y de gestión que, junto con las especiales características de la FCT, al tener que realizarse en un contexto externo al educativo, pueden dificultar su logro. Así pues, la clave del éxito del proceso hay que situarla en la adecuada **coordinación** entre los centros educativos y los productivos, la **capacidad** de éstos últimos para atender con calidad las demandas de la FCT y, eventualmente, en la **intención y disposición a la colaboración** de los centros de trabajo con los centros educativos.

La revisión bibliográfica realizada muestra que el tema no ha sido aún tratado en profundidad. No son abundantes las fuentes que hacen referencia específica a la Formación en Centros de Trabajo. Se trata, en la mayoría de los casos, de obras encaminadas a presentar propuestas de desarrollo curricular de la FCT y de puesta en práctica a partir de la normativa existente, ofreciendo pautas para la programación del módulo y para la evaluación de los resultados individuales, pero es escasa la documentación que aluda a una evaluación global de las experiencias realizadas¹. A este particular nos hemos referido ya en la introducción de esta tesis.

Esta situación puede explicarse al considerar por una parte la novedad del procedimiento, y por otra los sucesivos retrasos que la nueva Formación Profesional Específica ha experimentado en su implantación

¹ Recientemente hemos tenido noticia de un estudio piloto no publicado sobre la eficacia de la FCT, realizado por el Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España en el año 2001, y cuyos resultados son provisionales. En Capítulo 17 volveremos a referirnos a él.

definitiva². Esta tesis pretende cubrir parte de este desconocimiento sobre la implementación de la FCT, si bien en una parcela reducida a una familia profesional concreta, la Familia Profesional Administración, y en un ámbito geográfico específico, la Comunidad de Madrid.

Desde el punto de vista metodológico, esta tesis se ha realizado teniendo en cuenta la complementariedad y el pluralismo metodológico, imprescindibles en una investigación de estas características. La Pedagogía, como ciencia social y humana, posee una extraordinaria complejidad y riqueza de matices que hacen difícil, si no imposible, abordar los fenómenos pedagógicos desde una sola aproximación metodológica. Superado desde hace algún tiempo el debate sobre la conveniencia de los métodos de investigación cuantitativa *versus* cualitativa (Dendaluce, 1995), se acepta que ambos no son opuestos sino complementarios, y que convenientemente empleados son capaces de mostrar la realidad mejor juntos que separados. Según Sánchez Valle (1998), “A quienes investigamos sobre realidades sociales y humanas nos viene bien este pensamiento integracionista, no separatista. Dentro del estudio de las ciencias sociales y humanas también hay que practicar ese pensamiento integracionista y no reduccionista, y desde el punto de vista metodológico practicar la complementariedad y el pluralismo metodológico.” (p. 107).

Nuestra investigación participa de este criterio y por ello ha buscado analizar la problemática de la que se ocupa mediante diversos enfoques y

² La implantación definitiva de la FPE, con su generalización en toda la red de Centros, se produjo en el curso 1997-98 para el Grado Medio y en los cursos 1998-99 y 1999-2000 para el Grado Superior. En los años anteriores se fueron incrementando progresivamente los Centros que la impartían, coexistiendo con las enseñanzas profesionales del modelo anterior. En el curso 1994-95 coexistieron las enseñanzas de Módulos Profesionales Experimentales de nivel II y III con los Ciclos Formativos.

técnicas metodológicas. La interpretación de la documentación que se ha manejado, ya sea de tipo legislativo o de ensayo, así como la comprensión de la realidad a partir de las interpretaciones de los agentes que intervienen en ella —colegas, alumnos, empresarios—, puede enmarcarse en la tradición hermeneútica-interpretativa, y por tanto cualitativista, por cuanto que se entiende la realidad como dinámica, holística, construida y divergente, puesto que el investigador se encuentra implicado en la misma realidad que estudia. Pero también esta investigación participa del paradigma sociocrítico en tanto que se aspira a investigar la realidad desde la acción y la práctica cotidiana con la intención de cambiarla, ya que más allá de la simple descripción de la realidad se trata de descubrir un potencial de cambio que la mejore.

En tercer lugar, en el conjunto de la investigación también ocupa un lugar importante el paradigma cuantitativo, ya que se ha buscado la mayor objetividad posible a partir del dato empírico obtenido mediante la aplicación de instrumentos de investigación basados en cuestionarios. Se ha empleado, pues, una metodología analítico-postpositivista, tratando de cuantitivar aspectos subjetivos (opiniones de los actores sobre el proceso estudiado), y objetivos (hechos y situaciones concretas). Con la masa de datos obtenida se han realizado posteriormente estudios estadísticos descriptivos e inferenciales.

En los epígrafes que siguen se exponen en detalle los aspectos de esta última parte de la investigación y las fases en las que se ha dividido.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Realizar una investigación sobre el desarrollo de la FCT de la Familia Profesional Administración en la Comunidad de Madrid, desde la opinión y la experiencia de los colectivos implicados.
2. Conocer la opinión de los distintos colectivos implicados — profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo— sobre los aspectos organizativos, gestión y evaluación de la FCT.
3. Conocer y valorar las ventajas e inconvenientes derivados de la implantación de la FCT, tanto para los alumnos como para los centros educativos y las empresas implicadas.
4. Conocer y valorar la importancia de la FCT como procedimiento de acercamiento del mundo educativo al mundo productivo y como elemento facilitador de la transición de los alumnos desde la situación educativa a la situación productiva.
5. Conocer y valorar la disposición de los centros de trabajo a colaborar con las autoridades educativas y los centros educativos en la implementación del módulo de FCT, así como el papel que desempeñan en el proceso otras instituciones sociales, empresariales y laborales.
6. Conocer y valorar el grado de coordinación existente entre los centros educativos y los centros productivos para conocer su incidencia en el logro de los objetivos del módulo de FCT.

7. Con la información recogida, elaborar un informe de la situación y, eventualmente, proponer mejoras susceptibles de optimizar el procedimiento.

3. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

3.1. Identificación de las dimensiones y las variables de investigación

Para iniciar la investigación partimos de un conjunto de supuestos obtenidos desde la documentación consultada, de la reflexión personal, de la observación, de la experiencia propia como profesor de Formación Profesional y del intercambio de opiniones con otros profesores. Sin embargo, con el fin de sistematizar y extender las dimensiones de la investigación a aspectos no contemplados inicialmente, se procedió a un estudio previo o prueba piloto dirigida a profesores-tutores de FCT, directores de Centros de Formación Profesional (IES) y jefes de estudios que corroborara o desmintiera y, en su caso, ampliara los supuestos iniciales. Se trataba, en suma, de obtener la visión más amplia posible del fenómeno estudiado y de detectar otros elementos importantes a tener en cuenta, a partir de los cuales pudieran elaborarse los instrumentos de investigación definitivos con la mayor exhaustividad posible. Las dimensiones que se estimaron básicas para comenzar el estudio de la FCT fueron las que se exponen más adelante en el guión de encuesta / entrevista que se aplicó a los profesores seleccionados. De esta manera se ha dado entrada a aspectos cualitativos y cuantitativos en nuestra investigación. La observación cotidiana del fenómeno educativo estudiado, la experiencia acumulada en el ejercicio de la profesión, los intercambios de ideas con los colegas, forman la parte cualitativa de la investigación. Pero también se

estimó importante considerar los datos cuantitativos obtenidos a través de instrumentos de investigación basados en cuestionarios dirigidos a los colectivos implicados en el proceso —profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo—.

3.1.1. Fase de prueba piloto

Las cuestiones metodológicas, desde el punto de vista operativo, que se han considerado en esta fase de la investigación pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Realización de una serie de entrevistas, en las que los sujetos entrevistados pudieran aportar lo más libremente posible sus opiniones al respecto.
2. La estructuración de las entrevistas parte de la consideración de un conjunto básico de dimensiones de análisis que a su vez se desglosan en elementos de mayor concreción.
3. Se consideran de interés las opiniones de los sujetos entrevistados sobre el módulo de FCT en el contexto de la Formación Profesional Específica, así como sus críticas y las propuestas de mejora.

3.1.2. Selección de los centros participantes en la prueba piloto

Siguiendo criterios demográficos y geográficos se eligieron al azar centros de todas las Subdelegaciones Territoriales (Cuadro 11.1). Al considerar las notables diferencias existentes en el número de distritos y de

centros entre las diferentes Subdelegaciones Territoriales, se optó por agrupar en un sólo bloque las Subdelegaciones Madrid-Norte, Madrid-Este, Madrid-Oeste y Centros Dependientes de la Comunidad, lo que dio como resultado un número de centros equilibrado con relación a las Subdirecciones Territoriales Madrid-Centro y Madrid-Sur, que corresponden a zonas de la Comunidad de Madrid mucho más pobladas.

SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL	Nº DISTRITOS O POBLACIONES	Nº DE CENTROS		MUESTRA
MADRID - CENTRO	17	13		3
MADRID - SUR	10	17		3
MADRID - ESTE	8	7	14	3
MADRID - NORTE	5	4		
MADRID - OESTE	5	2		
CENTROS DE LA COMUNIDAD	3	1		
TOTAL:	48	44		9

Cuadro 11. 1. Distribución de los IES de la Comunidad de Madrid por Subdelegaciones Territoriales que impartían Ciclos Formativos de Administración en el momento de la realización de la prueba piloto.

Para esta fase de la investigación se seleccionaron IES (Institutos de Educación Secundaria) pertenecientes a la propia capital y a localidades periféricas de cierta importancia por su población y tradición en la impartición de Formación Profesional (Getafe, Torrejón de Ardoz, Majadahonda y Coslada).

Para la realización de la prueba piloto se consideró adecuado seleccionar una muestra de aproximadamente el 20 % de los centros de la

Comunidad de Madrid que impartieran la Familia Profesional objeto del estudio. Este porcentaje se estimó suficientemente representativo para la fase de prueba piloto, previendo la posibilidad de que algunos centros decidieran no participar, y a la vez no demasiado elevado con el objeto de no reducir en exceso el número de centros participantes en la exploración definitiva. Los centros se seleccionaron tomando una muestra de cada una de las Subdelegaciones Territoriales o de una agrupación de Subdelegaciones cuando el número de centros fuera pequeño, resultando una muestra de tres centros por cada una de ellas.

Dos de los centros de la muestra seleccionada manifestaron su deseo de no participar en la investigación, uno por cuestiones organizativas y otro por ser el primer año que impartía Formación Profesional y no poseer experiencia sobre la organización de la FCT, ya que la primera promoción de alumnos no realizaría las prácticas hasta el curso siguiente. Por estos motivos la muestra quedó reducida a siete centros, que fueron los siguientes:

Subdelegación Territorial Madrid-Centro.

- I.E.S. *Moratalaz*.
- I.E.S. *Villablanca*.
- I.E.S. *Ruiz Liñares*.

Subdelegaciones Territoriales Madrid-Norte, Este, Oeste y Centros Dependientes de la Comunidad.

- I.E.S. *Miguel Catalán*.
- I.E.S. *Valle Inclán*.

Subdelegación Territorial Madrid-Sur.

- I.E.S. *Laguna de Joatzel*.
- I.E.S. *Alarnes*.

3.1.3. Procedimiento de aplicación de la prueba piloto

El procedimiento de contacto con los centros seleccionados fue mediante el envío de cartas de presentación (Anexo IV) y la posterior confirmación telefónica. Salvo en el caso de los centros que finalmente no participaron en la investigación, se concertó el momento de la entrevista dando a las personas entrevistadas la posibilidad de una entrevista personal o bien mediante la cumplimentación por escrito de un protocolo de entrevista. Esta opción fue la preferida en dos de los casos, prefiriendo los restantes la modalidad de entrevista personal. En total se entrevistaron a ocho personas: tres directores, un jefe de estudios, y cuatro profesores-tutores, todos ellos implicados directamente en la organización y el desarrollo de la FCT de la familia profesional Administración en sus respectivos centros.

El protocolo de entrevista personal y el preparado para su cumplimentación por escrito son iguales. Se estructuran en diez bloques o dimensiones de investigación que, en algunos casos, especifican aspectos concretos para orientar al sujeto entrevistado en sus respuestas. Por el carácter abierto de la entrevista, las cuestiones que se proponen no pretendían imponer una estructuración rígida, sino que únicamente se les asignó el valor de guión para la conducción de la entrevista, reseñando aquellos aspectos que *a priori* pudieran parecer más relevantes para la investigación.

GUIÓN DE ENCUESTA / ENTREVISTA

I. Datos generales.

- Centro de procedencia.
- Años de experiencia docente.
- Titulación académica.
- Sexo, edad.
- Experiencia previa como tutor de prácticas.
- Cargo en el centro.
- Grupos tutelados. Número de alumnos.

II. Valoración del actual modelo de Formación Profesional en relación con el anterior.

III. Valoración del módulo de FCT en relación con la anterior modalidad de prácticas en alternancia.

IV. Relaciones con los centros de trabajo.

- Mecanismos empleados para establecer contacto y posterior convenio con las empresas.
- Implicación de las empresas en la realización del módulo.
- Relaciones de coordinación entre profesores y tutores de los centros de trabajo.
- Adecuación de los puestos formativos ofertados en los centros de trabajo con los contenidos del ciclo formativo.

- Ventajas que pudieran derivarse para el propio centro educativo el contacto con el mundo del trabajo (Actualización de conocimientos, procedimientos, tecnologías, etc.)
- Otras cuestiones de interés.

V. Programación del módulo de FCT

- Fases que se siguen en el proceso de programación del módulo.
- Criterios de selección de los puestos formativos.
- Criterios para la asignación de los puestos formativos a los alumnos.
- Preparación de las prácticas con alumnos: sesiones de información, organización, distribución de tiempos y tareas, etc.
- Valoración cuantitativa y cualitativa del tiempo asignado a la realización de las prácticas.
- Otros aspectos de interés.

VI. Seguimiento de la realización de las prácticas.

- Visitas de los profesores a los centros de trabajo: periodicidad, objeto de las visitas, tareas llevadas a cabo.
- Otros aspectos de interés.

VII. Evaluación.

- Criterios establecidos para la evaluación del módulo de FCT. Opinión sobre su validez. Objetividad.
- Procedimientos y tipo de evaluación.

- Opinión sobre las directrices oficiales emanadas de las autoridades educativas sobre la evaluación del módulo de FCT.
- Peso que se otorga al informe emitido por los tutores de los centros de trabajo.
- Otros aspectos de interés.

VIII. **Alumnos.**

- Valoración del módulo de FCT de cara a la adquisición de las competencias profesionales por parte de los alumnos.
- Satisfacción de los alumnos sobre las prácticas después de haberlas realizado.
- Absentismo. Deserción.
- Índices de superación del módulo.
- Posibilidad de contratación de los alumnos por parte de las empresas de prácticas.
- Otros aspectos de interés.

IX. **Otras cuestiones no contempladas.**

X. **Propuestas de mejora.**

3.1.4. Resultados de las entrevistas realizadas

Dada la pequeña muestra de sujetos entrevistados, impuesto por el número de centros que constituyeron la muestra y por la especificidad del estudio, restringido a la Familia Profesional Administración, se descartaron procedimientos informáticos complejos para llevar a cabo el análisis de la información obtenida, resultando ser suficiente el estudio detenido de las respuestas para conocer los aspectos de la FCT considerados más relevantes por los sujetos entrevistados.

Las entrevistas se llevaron a cabo a lo largo del mes de junio de 1998. Transcribimos a continuación el texto íntegro y literal de las entrevistas que fueron cumplimentadas por escrito, contando para ello con el permiso de los entrevistados. En los demás casos, nos limitaremos a ofrecer un resumen de las opiniones vertidas en las entrevistas, ya que no fue posible su registro íntegro por ningún medio por deseo expreso de los sujetos entrevistados. En ningún caso quedará constancia aquí de los nombres de las personas ni de los centros a los que pertenecen.

ENTREVISTA N° 1.

Se concertó una primera entrevista informal en la que la profesora manifestó su deseo de contestar por escrito, ya que deseaba reflexionar y contestar sin improvisaciones.

I. Datos generales.

- Centro de procedencia. (...)
- Años de experiencia docente: *15 años.*
- Titulación académica: *Técnico Especialista Administrativo.*
- Sexo, edad: *Mujer, 39 años*
- Experiencia previa como tutor de prácticas: *5 años tutora de FCT*
- Cargo en el centro: *Tutora Formación en Centros de Trabajo*
- Grupos tutelados. *Número de alumnos: Gestión Administrativa.*
26 alumnos

II. Valoración del actual modelo de Formación Profesional en relación con el anterior.

El modelo actual de FP es muy diferente al modelo anterior. Bajo mi punto de vista tiene aspectos positivos y negativos y por supuesto hay que diferenciar entre los ciclos de grado medio y grado superior. Los ciclos de grado medio tienen un año de duración, y sin embargo los programas recogen el contenido de los dos años que duraba el 1^{er} grado de FP del modelo anterior. Si bien es cierto que se han quitado las asignaturas comunes del modelo anterior como (Lengua, Humanística, Ciencias, Inglés...) no por ello son horas

suficientes para impartir el contenido completo de los ciclos de grado medio, especialmente el de “Gestión Administrativa”. Por esto creo que el ciclo de Gestión Administrativa. Debería durar 2 años o reducir algunos contenidos. Otro aspecto negativo es el haber quitado la asignatura de Lengua en los ciclos de grado medio ya que se detecta un bajo nivel en los alumnos en expresión y ortografía, datos muy importantes para un administrativo. En cuanto a los aspectos positivos, yo destaco un enfoque mucho más real y actual en relación al mundo laboral, de las materias específicas que se imparten en el modelo actual de FP como es por ejemplo el cambio de enfoque que se ha dado a la mecanografía del modelo anterior en relación con el actual y a la informática. Los ciclos de grado superior a mi entender están bastante bien enfocados, aunque debería incorporarse en ellos la materia del inglés.

III. Valoración del módulo de FCT en relación con la anterior modalidad de prácticas en alternancia.

La primera diferencia de la FCT actual en relación a las prácticas en alternancia es la obligatoriedad de realizarlas para obtener el título, lo que hace que el alumno las tome más en serio. Las horas de realización actuales son más que en las prácticas en alternancia, permaneciendo el alumno la jornada laboral completa en la empresa esto es mejor ya que el alumno toma mayor contacto con el mundo laboral y la dinámica de la empresa.

IV. **Relaciones con los centros de trabajo.**

- Mecanismos empleados para establecer contacto y posterior convenio con las empresas.

El contacto con las empresas es, en su gran mayoría, por la búsqueda del propio tutor. En este sentido el apoyo del ministerio ha sido muy poco por no decir nulo, sobre todo en los primeros años en que se comenzaron a realizar la FCT de los ciclos. En general las empresas admiten a 1 ó 2 alumnos en su empresa para la realización de las prácticas, en un centro como al que yo pertenezco, donde en cada periodo de FCT van de 50 a 60 alumnos, hacen falta muchas empresas para que puedan realizarlas y el ministerio a través de la Cámara de Comercio ha facilitado muy pocas (unas 3 ó 4). Otra forma de contacto, es a través del alumno, que facilita la empresa donde trabajan sus padres o familiares. También en algunas ocasiones es la propia empresa la que se pone en contacto con el instituto.

- Implicación de las empresas en la realización del módulo.

En general la implicación de las empresas es buena, hay que tener en cuenta que aunque la empresa emplea un tiempo en formar al alumno, este realiza al mismo tiempo un trabajo para la empresa, pero claro esta es la única forma de adquirir experiencia.

- Relaciones de coordinación entre profesores y tutores de los centros de trabajo.

La relación entre empresa y tutores es buena.

- Adecuación de los puestos formativos ofertados en los centros de trabajo con los contenidos del ciclo formativo.

En cuanto a la adecuación de los puestos formativos al contenido de los ciclos, no es difícil. El trabajo administrativo es muy amplio, siendo variado dependiendo de la actividad de la empresa. Sin embargo, en el ciclo superior de “Secretariado” no es fácil encontrar puestos formativos adecuados al contenido de este ciclo, pocas empresas tienen puestos de secretaria de dirección y menos aún están dispuestos a que los alumnos hagan las prácticas en ellas, por lo que muchos de estos alumnos terminan haciendo prácticas a nivel de oficial administrativo.

- Ventajas que pudieran derivarse para el propio centro educativo el contacto con el mundo del trabajo (Actualización de conocimientos, procedimientos, tecnologías, etc.)

La única ventaja que obtiene el centro con el contacto de empresa, es conocer que tipo de personal laboral necesitan y con que formación concreta en materia administrativa.

- Otras cuestiones de interés.

V. **Programación del módulo de FCT**

- Fases que se siguen en el proceso de programación del módulo.

Se presenta a la empresa una programación tipo y sobre ésta se van detallando las tareas concretas que debe y puede realizar el alumno en esa empresa, hasta llegar a la programación adecuada a los puestos formativos, al alumno y siempre que se puedan alcanzar los objetivos de la FCT.

- Criterios de selección de los puestos formativos.

El principal criterio de selección de los puestos formativos es el que permite la realización de tareas administrativas más variadas y en segundo lugar aquellos en los que se prevé un futuro contrato laboral para el alumno.

- Criterios para la asignación de los puestos formativos a los alumnos.

A los alumnos se les asignan los puestos de trabajo de acuerdo con sus conocimientos, carácter, actitud... es decir, según sus capacidades.

- Preparación de las prácticas con alumnos: sesiones de información, organización, distribución de tiempos y tareas, etc.

Durante las sesiones tutoriales del curso (1 hora semanal) se les va informando sobre el mundo laboral, actividades que van a desarrollar, características de las empresas y después durante el periodo de FCT asisten quincenalmente a una sesión tutorial de 1 ó 2 horas de duración en la que primeramente el tutor habla individualmente con los alumnos para analizar el desarrollo de esa primera quincena con cada alumno y después hay una puesta en común con todos los alumnos.

- Valoración cuantitativa y cualitativa del tiempo asignado a la realización de las prácticas.

El tiempo asignado a la FCT me parece adecuado.

- Otros aspectos de interés.

VI. Seguimiento de la realización de las prácticas.

- Visitas de los profesores a los centros de trabajo: periodicidad, objeto de las visitas, tareas llevadas a cabo, etc.

Aunque oficialmente está marcada una visita quincenal a la empresa, en realidad se hace una al mes, ya que hay empresas que no admiten una visita quincenal, aunque sí se mantiene un contacto telefónico quincenal. El objeto principal de esto es saber si la FCT se está desarrollando con normalidad, según lo acordado y poder solventar algún problema, si lo hubiera.

- Otros aspectos de interés.

VII. **Evaluación.**

- Criterios establecidos para la evaluación del módulo de FCT.
Opinión sobre su validez. Objetividad.

En la evaluación se siguen los siguientes criterios:

1º- Si el alumno ha aprendido o afianzado los contenidos programados y

2º- se evalúan una serie de capacidades como: actitud frente al trabajo, iniciativa propia, relación con compañeros,...

En cuanto a la validez de estos criterios, creo que a quién más válidos le pueden ser es al propio alumno ya que se le informa de cómo ha desarrollado, probablemente su primera experiencia laboral.

- Procedimientos y tipo de evaluación.
- Opinión sobre las directrices oficiales emanadas de las autoridades educativas sobre la evaluación del módulo de FCT.

Pienso que son adecuadas las directrices oficiales para evaluar este módulo.

- Peso que se otorga al informe emitido por los tutores de los centros de trabajo.

Al informe emitido por los tutores de la empresa yo le doy bastante peso, ya que es el que realmente ha visto día a día como se ha desenvuelto el alumno en su tarea. Alumnos muy buenos académicamente luego no lo son en su puesto de trabajo, por carácter, por adaptación, y en este sentido es el tutor de la empresa quien mejor puede emitir una opinión.

- Otros aspectos de interés.

VIII. **Alumnos.**

- Valoración del módulo de FCT de cara a la adquisición de las competencias profesionales por parte de los alumnos.
- Satisfacción de los alumnos sobre las prácticas después de haberlas realizado.
- Absentismo. Deserción.
- Índices de superación del módulo.
- Posibilidad de contratación de los alumnos por parte de las empresas de prácticas.
- Otros aspectos de interés.

La valoración de los alumnos es buena, La mayoría de los alumnos no han trabajado nunca, por lo que se enfrentan a un mundo muy diferente del que están acostumbrados en el Instituto, en casa o con los amigos, y al finalizar las prácticas suelen estar bastante satisfechos. En un 90 % cumplen sus expectativas.

El absentismo y deserción es prácticamente nulo.

En cuanto a los índices de superación del módulo es casi del 100 %. En mis años de experiencia sólo un alumno no superó el módulo y en alguna ocasión, ha habido problemas para que el alumno lo superara, pero con un cambio de puesto de trabajo e incluso de empresa se ha conseguido que el alumno se adaptara, realizara mejor sus tareas y así poder superar el módulo.

En cuanto a la posibilidad de contratación en los últimos tres años muy baja. Hace algunos años a este Centro llamaban empresas solicitando alumnos para trabajar, hoy día esto apenas ocurre, sin embargo sí nos llaman empresas interesadas en que nuestros alumnos realicen la FCT. Hay que comprender que aunque para el alumno es una buena experiencia, y personalmente pienso que la FCT es una de las mejores cosas de la Formación Profesional, éste también realiza un servicio a la empresa, ya que pasado el primer mes o menos el alumno ya conoce la dinámica del puesto de trabajo y trabaja casi como uno más. Lo ideal sería que el alumno pasara por diferentes puestos de trabajo dentro de la empresa, pero esto no lo facilita ninguna empresa. De las empresas con las que yo he trabajado sólo una permite la rotación de los alumnos por los diferentes departamentos de la empresa. Claro que esto sólo puede suceder en las empresas grandes, ya que en la empresa pequeña sólo existe un departamento que realiza todas las tareas administrativas, y personalmente opino que el alumno suele estar mejor atendido y aprende más en la empresa pequeña.

IX. Otras cuestiones no contempladas.

X. Propuestas de mejora.

Me gustaría que las autoridades educativas se involucraran más en el desarrollo de la FCT y en general en todo lo que concierne a la Formación Profesional.

ENTREVISTA N° 2

En un breve encuentro en el centro educativo, la profesora manifestó que prefería contestar por escrito, ya que durante su periodo de trabajo no disponía de tiempo para mantener la entrevista, resultándole imposible que ésta se realizara en otro momento por razones personales.

I. Datos generales.

- Centro de procedencia: (...)
- Años de experiencia docente: 4
- Titulación académica: *Licenciada en Dirección y Administración de Empresas*
- Sexo, edad: *Mujer / 28*
- Experiencia previa como tutor de prácticas: *En total 2 años*
- Cargo en el centro: Tutora de FCT.

- Grupos tutelados. Número de alumnos: *Un grupo de Gestión administrativa (28 alumnos). El año pasado un grupo de Admón. y Finanzas (30 alumnos).*

II. Valoración del actual modelo de Formación Profesional en relación con el anterior.

No conocí el anterior, sólo en general pues no impartí clases en él.

III. Valoración del módulo de FCT en relación con la anterior modalidad de prácticas en alternancia.

No conocí el anterior.

IV. Relaciones con los centros de trabajo.

- Mecanismos empleados para establecer contacto y posterior convenio con las empresas.

- A) Empresas que ya tenían convenio con el centro*
- B) Empresas que llamaban para solicitar alumnos*
- C) Empresas que conocen los alumnos.*

- Implicación de las empresas en la realización del módulo.

En general las empresas ayudan y colaboran, si alguna no lo hace no se vuelve a utilizar.

- Relaciones de coordinación entre profesores y tutores de los centros de trabajo.

Aunque deberían ser quincenales en la práctica se visita el centro de trabajo una vez al mes. Si no resultaría pesado para la empresa. En caso necesario se utiliza el teléfono.

- Adecuación de los puestos formativos ofertados en los centros de trabajo con los contenidos del ciclo formativo.

Para el ciclo de Gestión Administrativa existen más puestos de trabajo. Para el de Administración y Finanzas es más difícil.

- Ventajas que pudieran derivarse para el propio centro educativo el contacto con el mundo del trabajo (Actualización de conocimientos, procedimientos, tecnologías, etc.)

Al terminar el periodo de formación se pasa un cuestionario a los centros de trabajo que nos propone cuestiones nuevas.

- Otras cuestiones de interés.

V. Programación del módulo de FCT

- Fases que se siguen en el proceso de programación del módulo.
- Criterios de selección de los puestos formativos.

- Criterios para la asignación de los puestos formativos a los alumnos.
- Preparación de las prácticas con alumnos: sesiones de información, organización, distribución de tiempos y tareas, etc.
- Valoración cuantitativa y cualitativa del tiempo asignado a la realización de las prácticas.
- Otros aspectos de interés.

Se utiliza la programación del boletín adaptándolo a las características de la empresa.

Se informa a los alumnos de las empresas a las que van a ir, del puesto, del horario.

Se tiene en cuenta las características de los alumnos y lo que pide la empresa.

VI. **Seguimiento de la realización de las prácticas.**

- Visitas de los profesores a los centros de trabajo: periodicidad, objeto de las visitas, tareas llevadas a cabo, etc.
- Otros aspectos de interés.

Se visita una vez al mes y se charla con el tutor de la empresa. Se observa el trabajo del alumno.

VII. **Evaluación.**

- Criterios establecidos para la evaluación del módulo de FCT. Opinión sobre su validez. Objetividad.

- Procedimientos y tipo de evaluación.
- Opinión sobre las directrices oficiales emanadas de las autoridades educativas sobre la evaluación del módulo de FCT.
- Peso que se otorga al informe emitido por los tutores de los centros de trabajo.
- Otros aspectos de interés.

El informe del centro de trabajo se valora bastante de forma que no se aprobaría a alguien con este informe suspenso.

VIII. **Alumnos.**

- Valoración del módulo de FCT de cara a la adquisición de las competencias profesionales por parte de los alumnos.
- Satisfacción de los alumnos sobre las prácticas después de haberlas realizado.
- Absentismo. Deserción.
- Índices de superación del módulo.
- Posibilidad de contratación de los alumnos por parte de las empresas de prácticas.
- Otros aspectos de interés.

Los alumnos en general terminan contentos, adquieren competencias profesionales adecuadas. Acuden al centro de trabajo casi siempre.

Superan el módulo todos.

La deserción es prácticamente nula.

En el Ciclo superior contratan a bastante gente, 30 % - 40 %.

En el ciclo medio a menos.

IX. Otras cuestiones no contempladas.

X. Propuestas de mejora.

La siguientes entrevistas se realizaron personalmente en los centros educativos. Lo que se expone a continuación son los resúmenes de las anotaciones realizadas.

ENTREVISTA N° 3

La entrevista se realizó simultáneamente a los dos tutores de FCT de la familia Administración. Se adoptó la forma de conversación informal que el entrevistador condujo a través de los puntos determinados en el guión de entrevista. No hubo la posibilidad de efectuarlas por separado por deseo expreso de los tutores ante la dificultad de encontrar dos momentos distintos dentro de sus actividades.

Ambos son hombres con titulación universitaria superior. La experiencia docente es de 8 y 12 años respectivamente y varios años tutelando grupos de prácticas. Los aspectos más significativos de la conversación que se mantuvo con ellos son los siguientes:

- Valoran la nueva FP mejor que el modelo anterior, aunque afirman que existen algunas carencias, que no pasan a concretar.

- Prefieren el sistema de FCT al de prácticas en alternancia, aunque su opinión es que debería ser algo más flexible en cuanto a los momentos de realización.
- La mayoría de los centros de trabajo colaboradores se consiguen por búsqueda personal de los propios tutores en las empresas de la zona. Afirman que el apoyo de la Administración educativa es escaso, y que los centros de trabajo concertados a través de las Cámaras son *“poco menos que testimoniales”*.
- En general, los puestos formativos son adecuados para los alumnos.
- Los alumnos cumplen bien y quedan satisfechos de las prácticas. Algunos son posteriormente contratados por las empresas, pero no es la norma.
- Parecen remisos a ponerme en contacto con las empresas. Dicen que los tutores de los CT no van a decirme más de lo que puedan decirme ellos mismos.
- Afirman que los tutores de los CT ponen dificultades para rellenar los formularios de evaluación de alumnos u otra documentación, se quejan de la burocracia y del tiempo que han dedicar a ello.
- Señalan de manera implícita una formación pedagógica escasa de los tutores de las empresas. Tienen la impresión de que su preocupación principal es su propio trabajo y que consideran la tutela de los alumnos en prácticas una sobrecarga. No obstante, de cara a la

evaluación de la FCT, dan bastante peso a los informes de los tutores de los centros de trabajo.

- En cuanto a la programación de la FCT, afirman que la preparan en función de las características de cada empresa, por lo que antes de realizarla deben conocer los posibles puestos formativos que puede ofrecer cada una. Posteriormente, la retocan si es necesario después de comentarla con el responsable del centro de trabajo.

ENTREVISTA N° 4

Entrevista mantenida con el jefe de estudios del centro educativo. Es la persona encargada de la coordinación general de la Formación Profesional en el centro (se imparten varios ciclos formativos de diferentes familias profesionales), y en particular de la realización de la FCT. No entra en detalles y prefiere dar su visión global del proceso, por lo que no parece conveniente tratar de aplicar el guión preparado para la entrevista. Se centra sobre todo en las cuestiones relativas a las relaciones con los centros de trabajo y las actuaciones de los tutores de éstos. Sus opiniones al respecto son las que a se detallan continuación:

- A los tutores de los centros de trabajo les cuesta comprender los objetivos y los criterios de evaluación.
- No comprenden bien la forma de cumplimentar los formularios. Se cometen errores que después es preciso subsanar.

- No se muestran muy colaboradores, salvo en el caso de aquellas empresas que han solicitado expresamente la colaboración.
- La opinión de las empresas es que el módulo de FCT lleva aparejada una excesiva burocracia.
- Sin entrar en detalles, afirma que existen marcadas diferencias entre la FCT y las prácticas en alternancia. El sistema actual de prácticas le parece mejor que el anterior.
- Manifiesta que existen diferencias a la hora de conseguir la colaboración de las empresas según el grado del ciclo formativo: menos dificultades para el grado medio y mayores para el grado superior, ya que en este caso el perfil profesional es más complejo y las tareas a desarrollar en el puesto formativo mucho más específicas y de mayor responsabilidad.

ENTREVISTA N° 5

Entrevista mantenida con el director del centro. Hace constar que como lleva poco tiempo ocupándose de estos asuntos como director, sus opiniones sólo pueden ser consideradas como puntos de vista personales basados en la experiencia actual. Éstos son los siguientes:

- La FCT le parece una buena forma de que los alumnos realicen las prácticas, y que es una magnífica oportunidad que tienen para adquirir experiencia.
- No ha tenido hasta el momento dificultad para contactar con las empresas, ya que en la zona hay varios polígonos industriales, pero que las gestiones han sido realizadas en todos los casos por el propio centro educativo, no habiendo recibido apoyos por otras instituciones.
- Las relaciones con los centros de trabajo son buenas.
- Los grupos que cursan los ciclos formativos de Administración no son muy numerosos, pero los alumnos se muestran muy interesados en la realización de las prácticas. Nunca se han detectado conflictos con los centros de trabajo.
- La opinión de los profesores-tutores sobre la programación de la FCT es que resulta muy laboriosa, ya que deben tener en cuenta las posibilidades de cada empresa para ofrecer puestos formativos. En algunos casos los alumnos han debido realizar las prácticas en varias empresas distintas para poder cumplir con el programa.
- Los resultados de la evaluación de la FCT son muy satisfactorios, prácticamente todos los alumnos la superan con éxito.

ENTREVISTA N° 6

Entrevista mantenida con el director del centro educativo. Este centro tiene una larga trayectoria como centro de Formación Profesional. Al igual que en el caso anterior, prefiere mantener una conversación sin estructurar en la que los temas vayan apareciendo a medida que se avanza en ella. Se centra sobre todo en las cuestiones administrativas y de organización y gestión generales de la FCT. Se destacan los siguientes puntos:

- Sostiene que es preciso dotar mejor económicamente los puestos de los tutores de FCT, ya que de su actividad de contacto con las empresas se derivan gastos especiales de transporte, comunicaciones, etc., que en muchos casos no son fáciles de justificar y que a veces son costeados por los propios tutores.
- Opina que es necesario dotar a los centros de más personal dedicado a estas tareas, ya que son muchas las empresas que es necesario contactar y visitar, desbordando las posibilidades actuales.
- Responsabiliza al Ministerio de Economía y Hacienda de las dificultades que encuentran los centros educativos para establecer convenios con las empresas, ya que las dotaciones económicas que el MEC otorga a las empresas son insignificantes y, además, han de contabilizar estas cantidades fiscalmente. Su opinión es que las empresas colaboradoras deberían obtener mayores ventajas fiscales.
- Pide mayor atención hacia la FCT por parte de las autoridades educativas. Las Cámaras no realizan su función de proporcionar

empresas colaboradoras a los centros educativos en la medida que se les ha encomendado. Son los propios centros quienes han de contactar y establecer los convenios, lo que resta efectividad y requiere un gran esfuerzo por parte de los centros educativos.

- Propone que se establezca algún tipo de normativa legal que obligue a las empresas en la admisión de alumnos en prácticas, en función de su tamaño u otros criterios, como ocurre en otros países del entorno. En su opinión, un fallo del sistema que puede dar al traste con la nueva formación profesional puede ir por ese camino.
- Sostiene que los tutores de las empresas están más ocupados de sus tareas (como es normal) que del seguimiento de los alumnos en su trayectoria formativa. Esto es así porque no tienen la adecuada formación pedagógica —no existe ningún programa serio al respecto—, ni consideran que tienen la suficiente compensación por su tarea como tutores. De igual manera, detecta quejas de los tutores de los centros de trabajo en el sentido de la excesiva burocracia en la que se ven inmersos.
- Los puestos formativos ofertados son, por lo general, adecuados; más en el Ciclo medio que en el superior, donde el perfil es mucho más específico y no existen suficientes puestos para todos los alumnos, que en la práctica realizan tareas de rango inferior. Además, las empresas son renuentes a admitir alumnos en puestos que requieren cierto grado de responsabilidad.

- Sólo en contadas ocasiones se han producido conflictos con las empresas colaboradoras, si bien éstos no han revestido importancia, subsanándose con la colocación de los alumnos en otras empresas.
- La tónica general es que las empresas comprenden bastante bien el papel que desempeñan y no emplean a los alumnos como trabajadores subempleados. Sólo en dos ocasiones se han detectado situaciones de este tipo, por lo que fue necesario trasladar a los alumnos a otras empresas.
- Por lo general, los alumnos se muestran satisfechos con las prácticas realizadas. Los índices de absentismo y de deserción son prácticamente nulos. El nivel de éxito es prácticamente del 100 %.
- En cuanto a la posibilidad de contratación de alumnos por las empresas en las que han realizado las prácticas indica que dicha contratación se produce en torno al 25% de los casos.

ENTREVISTA N° 7

Entrevista con el director llevada a cabo en términos similares a los anteriores.

- Indica que hay gran diferencia entre la actual FPE y la FP anterior, en el sentido de que esta es más profesionalizadora.

- No tiene mayores dificultades para establecer convenios con las empresas, incluso tiene más de las que necesita, como consecuencia de la gran implantación del centro y los muchos años como instituto de FP. Además, cuenta con profesores-tutores muy introducidos en el mundo empresarial que facilitan los contactos y posteriores convenios.
- Opina que el MEC debería prestar más atención a la FCT. Los convenios con las empresas se establecen, principalmente, gracias a contactos personales.
- Pide mayor dotación de recursos para la FPE en general y para la realización del módulo de FCT en particular.
- Se muestra de acuerdo en que la FCT tenga carácter obligatorio y no voluntario como en la anterior FP II, ya que es imprescindible que los alumnos tengan contacto con la realidad laboral antes de encontrar su primer trabajo.
- Los alumnos están satisfechos de sus prácticas. Se producen “bastantes contrataciones”, aunque no especifica porcentajes.

3.1.5. Conclusiones sobre la prueba piloto

Del análisis de los resultados de las entrevistas realizadas en la fase exploratoria de la investigación se pueden extraer algunas conclusiones generales:

1. Sobre la valoración del actual modelo de FP.

- Los sujetos entrevistados valoran mejor la nueva FP que la FP anterior, si bien en algunos casos se desearía la inclusión de algunas materias de conocimiento general orientadas a la mejora de la práctica profesional.

2. Sobre la valoración de la FCT.

- La FCT es considerada como un buen medio de realización de prácticas profesionales, siendo preferida al modelo de prácticas en alternancia en todos los casos en los que han conocido ambos procedimientos.
- Se concede que es un buen procedimiento para que los alumnos adquieran práctica profesional.

3. Sobre las relaciones con los centros de trabajo.

- No hay demasiadas dificultades para concertar los convenios de colaboración con los centros de trabajo, pero se desea un apoyo mayor por parte de la Administración o de las Cámaras de Comercio y mayor dotación de recursos, que por lo general se consideran insuficientes.
- Los contactos se realizan por lo general a través de los profesores-tutores y en algunos casos por los propios alumnos.
- Las empresas se implican bien en la realización de la FCT.
- Los alumnos realizan actividades útiles para su formación.
- Los puestos formativos ofertados por los centros de trabajo son, por lo general, adecuados para la formación de los alumnos.

4. Sobre la programación de la FCT.

- Los puestos formativos se asignan teniendo en cuentas las capacidades de los alumnos y lo que las empresas pueden ofertar.
- Se consideran útiles las sesiones preparatorias con los alumnos.

5. Sobre el seguimiento de la FCT.

- Los tutores consideran adecuado el número de visitas a los centros de trabajo.

6. Sobre la evaluación de la FCT.

- Se concede gran importancia a los informes emitidos por los tutores de los centros de trabajo.
- Se considera importante evaluar las capacidades terminales alcanzadas por los alumnos.
- En algunos casos se producen quejas de los centros de trabajo por el exceso de burocracia que la FCT lleva aparejada.

7. Alumnos.

- Los alumnos se muestran interesados hacia la realización de la FCT, no son frecuentes los conflictos y los índices de superación son altos.
- El absentismo es escaso y la deserción prácticamente inexistente.

Por último, de las entrevistas realizadas se desprende que se valora positivamente la labor de los tutores de los centros de trabajo, aunque

también se considera que deberían poseer algún tipo de formación pedagógica para realizar mejor su función. Por otra parte, una de las demandas más insistentes es una mayor implicación por parte de la Administración educativa en la gestión de la FCT, así como la mejora de la dotación de recursos para su realización.

3.2. Elaboración de los instrumentos de investigación definitivos.

La investigación se extiende a los tres colectivos más directamente implicados en el desarrollo de la FCT: profesores-tutores de los centros educativos, tutores de los centros de trabajo y alumnos. Partiendo de una estimación inicial de la población, se decidió que el instrumento más adecuado para llevarla a cabo es el cuestionario, ya que facilita los trabajos de distribución y aplicación y permite mejor la posterior explotación estadística de los datos. Por el carácter específico de la investigación, circunscrita a una sola familia profesional en un ámbito geográfico limitado, se decidió extenderla a la totalidad de la población con el fin de obtener el mayor número posible de respuestas que validaran los resultados de los estudios estadísticos. Como se verá más adelante, los índices de respuesta han sido notablemente altos.

Otra decisión que fue necesario adoptar en este punto de la investigación fue la titularidad de los centros participantes en la investigación. Como es sabido, los centros educativos pueden ser de titularidad pública, centros privados concertados sostenidos con fondos públicos o centros totalmente privados. La opción elegida ha sido la de incluir en la investigación únicamente a los centros públicos por las siguientes razones:

- El gran número de alumnos matriculados en los centros públicos en este nivel educativo.
- La mayor facilidad para su localización y contacto a partir de los datos proporcionados por la Administración Educativa.
- El interés manifestado por los centros de carácter público hacia este estudio y, en consecuencia, las facilidades brindadas para llevarlo a cabo.
- La mayor persistencia en el tiempo de las enseñanzas impartidas con respecto a los centros de otras titularidades.
- Su distribución geográfica, más repartida por todo el territorio de la Comunidad de Madrid.
- La homogeneidad de los criterios educativos, la organización de los centros, los recursos en juego, las metodologías empleadas y el tipo de profesorado.

Estos planteamientos nos han llevado a considerar al sector público suficiente por sí solo desde los puntos de vista institucional, organizativo, geográfico y estadístico para abordar nuestro estudio.

3.2.1. Estructura general de los instrumentos de diagnóstico.

Los resultados de la exploración preliminar anteriormente expuesta indican que la investigación debe atender a los siguientes aspectos:

- Valoración general de la nueva FPE.
- Valoración de la FCT.
- Elementos propios de la FCT.
- Actuación en el proceso de los diferentes colectivos implicados.

De la consideración de estos puntos se desprende la estructura general que deben tener los cuestionarios. Ésta se compone de bloques que a su vez se subdividen en dimensiones de investigación que engloban las diferentes variables. Por otra parte, los cuestionarios han debido ser diseñados *ad hoc* para la ocasión, por lo que su elaboración correcta es decisiva para llevar la investigación a buen fin.

Los cuestionarios diseñados para los profesores-tutores, los alumnos y los tutores de los centros de trabajo se han organizado en ocho bloques que a su vez se subdividen en una o más dimensiones de investigación. Esta estructura queda patente en las matrices de los cuestionarios (Anexo III), pero para facilitar la revisión de los capítulos que siguen creemos conveniente hacer aquí una síntesis introductoria.

3.2.1.1. Estructura del cuestionario de los profesores- tutores

BLOQUE 0. Datos generales de portada. Pretende obtener información sobre la composición y estructura del colectivo de profesores-tutores de FCT.

BLOQUE 1. Valoración de la nueva FP. Pretende averiguar la opinión de los profesores sobre la nueva FP. Se subdivide en las siguientes dimensiones:

- 1.1. Valoración general.
- 1.2. Utilidad de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos.
- 1.3. Conocimientos previos de los alumnos.
- 1.4 Continuidad de los estudios

BLOQUE 2. Valoración del módulo de FCT. Se pretende averiguar la opinión de los profesores sobre determinados aspectos generales del módulo de FCT. Tiene las siguientes dimensiones:

- 2.1. Valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.
- 2.2. Relación entre los mundos educativo y laboral.
- 2.3. Disponibilidad de recursos para la realización de la FCT.
- 2.4. Conveniencia de otros procedimientos para la realización de prácticas profesionales.
- 2.5. Efectos posibles, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.
- 2.6. Aspectos normativos y organizativos de la FCT.

BLOQUE 3. Gestión de la FCT. Se pretende con él indagar sobre los aspectos referentes a las relaciones entre los centros educativos y los centros de trabajo en cuanto a la colaboración en materia de la realización de la FCT.

- 3.1. Agentes para el contacto y convenio con las empresas.
- 3.2. Disposición de las empresas a colaborar en la FCT.
- 3.3. Selección de las empresas colaboradoras.
- 3.4. Adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas.

BLOQUE 4. Programación de la FCT. Se pretende averiguar la opinión de los profesores sobre adecuación de los procedimientos de programación de la FCT, así como los criterios deseable y real para la asignación de los puestos formativos.

4.1. Preparación de la FCT.

4.2. Criterios de asignación de puestos formativos.

BLOQUE 5. Seguimiento y evaluación. El objeto de este bloque es el de obtener información sobre los procedimientos de seguimiento y evaluación de la FCT, deseables y reales. También interesa conocer el nivel de logro de los objetivos programados.

5.1. Procedimientos de evaluación

5.2. Elementos de evaluación.

5.3. Seguimiento de la FCT

5.4. Logro de los objetivos.

BLOQUE 6. Alumnos. Se pretende conocer la opinión de los profesores sobre las actitudes de los alumnos hacia la FCT, así como sobre los beneficios que ésta les aporta.

6.1. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.

6.2. Beneficios que aporta la FCT a los alumnos.

6.3. Relaciones entre los alumnos y los centros de trabajo.

BLOQUE 7. Tutores de los centros de trabajo. Se pretende conocer la opinión de los profesores sobre la actuación de los tutores de los centros de trabajo en sus funciones y sobre su cualificación para desempeñarlas, así como las contraprestaciones que deberían tener. El fin último, es obtener una valoración sobre la calidad de las tutorías en los centros de trabajo en opinión de los profesores.

- 7.1. Función de tutoría.
- 7.2. Importancia de las tareas encomendadas.
- 7.3. Formación pedagógica.
- 7.4. Contraprestaciones.

3.2.1.2. Estructura del cuestionario de los alumnos.

BLOQUE 0. Datos generales de portada. Pretende obtener información sobre la composición y estructura del colectivo de los alumnos.

BLOQUE 1. Valoración de la nueva FP. Pretende averiguar la opinión general de los alumnos sobre los estudios que cursan en cuanto a su utilidad para encontrar trabajo, su consideración sobre su propia preparación general para seguir los estudios profesionales con aprovechamiento y su opinión sobre la forma de continuidad entre los grados profesionales medio y superior.

- 1.1. Utilidad de la nueva FP para la inserción laboral.
- 1.2. Nivel de preparación previa de los alumnos.
- 1.3. Continuidad de los estudios.

BLOQUE 2. Valoración del módulo de FCT. Con este bloque se quiere conocer la opinión de los alumnos sobre la forma de realización de la FCT, su importancia para lograr posteriormente trabajo así como las ventajas o inconvenientes que pueden derivarse.

- 2.1. Conveniencia de otros procedimientos para la realización de la FCT.
- 2.2. Valor de la FCT para la inserción laboral.
- 2.3. Ventajas y riesgos derivados de la realización de la FCT.
- 2.4. Aspectos normativos y organizativos de la FCT.

BOQUE 3. Gestión de la FCT. Se pretende conocer la opinión de los alumnos sobre los aspectos relacionados con la gestión de la FCT, desde su posición de observadores implicados.

- 3.1. Agentes para el contacto y convenio con las empresas, ideal y real.
- 3.2. Disposición de las empresas a colaborar en la FCT.
- 3.3. Selección de las empresas colaboradoras.
- 3.4. Adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas.

BLOQUE 4. Programación de la FCT. Se pretende conocer la valoración que hacen los alumnos de la programación de la FCT, así como de la adecuación de los puestos formativos.

- 4.1. Preparación de la FCT.
- 4.2. Criterios de asignación de los puestos formativos.

BLOQUE 5. Seguimiento y evaluación. Se quiere conocer la opinión de los alumnos sobre los procedimientos de seguimiento y evaluación de los alumnos, deseables y reales.

- 5.1. Procedimientos de evaluación

5.2. Seguimiento de la FCT

5.3. Logro de los objetivos.

BLOQUE 6. Alumnos. Se quiere conocer la valoración que hacen los alumnos de su propia actuación en la realización de la FCT.

6.1. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.

6.2. Beneficios que aporta la FCT a los alumnos.

6.3. Relaciones entre los alumnos y los centros de trabajo.

6.4. Valoraciones generales desde la experiencia.

6.5. Contraprestaciones.

BLOQUE 7. Tutores de los centros de trabajo. Pretende conocer la opinión de los alumnos sobre la actuación de los tutores de los centros de trabajo en sus funciones y su cualificación para desempeñarlas. Interesa también su opinión sobre las contraprestaciones que éstos deberían obtener.

7.1. Función de tutoría.

7.2. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores.

7.3. Formación pedagógica de los tutores.

7.4. Contraprestaciones.

3.2.1.3. Estructura del cuestionario de los tutores de los centros de trabajo.

BLOQUE 0. Datos generales de portada. Pretende obtener información sobre la composición y estructura del colectivo de los tutores de los centros de trabajo.

BLOQUE 1. Valoración de la nueva FP. Pretende averiguar la opinión general de los tutores sobre la utilidad de la nueva FP para la inserción laboral, y su consideración sobre la preparación de los alumnos.

- 1.1. Utilidad de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos.
- 1.2. Nivel de preparación previa de los alumnos.

BLOQUE 2. Valoración del módulo de FCT. Se quiere conocer la opinión de los tutores sobre la forma de realización de la FCT, su importancia para lograr posteriormente trabajo así como las ventajas o inconvenientes que pueden derivarse.

- 2.1. Conveniencia de otros procedimientos para la realización de prácticas profesionales.
- 2.2. Valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.
- 2.3. Efectos posibles, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.

BLOQUE 3. Gestión de la FCT. Se pretende conocer la opinión de los tutores sobre los aspectos relacionados con la gestión de la FCT.

- 3.1. Agentes para el contacto y convenio con las empresas.
- 3.2. Disposición de las empresas a colaborar en la FCT.

BLOQUE 4. Programación de la FCT. Se pretende conocer la valoración que hacen los tutores de la programación de la FCT, así como

de la adecuación de los puestos formativos y los criterios deseables y reales de asignación de los mismos.

- 4.1. Preparación de la FCT.
- 4.2. Adecuación de los puestos formativos.
- 4.3. Criterios de asignación de puestos formativos.

BLOQUE 5. Seguimiento y evaluación. Se quiere conocer la opinión de los tutores sobre los procedimientos de seguimiento y evaluación de los alumnos, así como del nivel de logro de los objetivos y el valor que se otorga a los informes de evaluación que emiten.

- 5.1. Seguimiento de la FCT por los profesores de los centros educativos
- 5.2. Procedimientos de evaluación
- 5.3. Elementos de evaluación.
- 5.4. Claridad en la formulación de los criterios de evaluación.
- 5.5. Utilidad de la evaluación.
- 5.6. Logro de los objetivos.
- 5.7. Informes de evaluación.

BLOQUE 6. Alumnos. Se pretende conocer la opinión de los tutores sobre las actitudes de los alumnos hacia la FCT, así como sobre los beneficios que ésta les aporta. También interesa conocer su opinión sobre la satisfacción de los alumnos en los centros de trabajo con las tareas que realizan.

- 6.1. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.
- 6.2. Beneficios que aporta la FCT a los alumnos.
- 6.3. Relaciones entre los alumnos y los centros de trabajo.

BLOQUE 7. Tutores de los centros de trabajo. Pretende conocer la opinión de los tutores sobre su propia actuación como tutores y su cualificación para desempeñarlas. Interesa también su opinión sobre las contraprestaciones que piensan que deberían obtener, así como su grado de satisfacción con la tarea y su disposición a seguir realizándolas en el futuro.

- 7.1. Función de tutoría.
- 7.2. Importancia de las tareas encomendadas.
- 7.3. Formación pedagógica.
- 7.4. Contraprestaciones.
- 7.5. Valoraciones generales desde la experiencia.

3.2.2. Valoración de expertos.

Antes de llegar a la forma definitiva de los tres cuestionarios se realizaron sucesivamente diferentes versiones con el objeto de conseguir la forma óptima. Las versiones iniciales, aún teniendo la estructura general anteriormente descrita, fueron modificándose en los siguientes aspectos:

- Rectificaciones en los enunciados de las preguntas. En aras de la mayor claridad del lenguaje para facilitar la comprensión por los encuestados se sustituyeron términos excesivamente técnicos por otras expresiones equivalentes. Esto se hizo necesario sobre todo en

los cuestionarios de alumnos y en el de los tutores de los centros de trabajo.

- Reducción de variables, eliminando variables repetidas o que aportaban escasa información.
- Modificaciones en las escalas de valoración.

En este proceso intervinieron personas del ámbito universitario, expertas en este tipo de investigaciones, que aportaron valiosos consejos desde el punto de vista técnico, así como otras que representaban a los colectivos objeto de estudio. Por no considerarse pertinente utilizar en estas tareas de crítica y refinamiento de los instrumentos a individuos pertenecientes a las poblaciones que se pretendían estudiar para no reducir la muestra final, se sometieron las sucesivas versiones a la crítica de profesores encargados de la realización de la FCT de mi propio centro de trabajo, a los tutores de las empresas colaboradoras y a algunos antiguos alumnos que ya habían cursado la FCT, así como a otros que estaban a punto de iniciarla, con el fin, en este caso, de que aportaran críticas sobre la forma y la expresión del cuestionario. Por tratarse de un centro privado concertado y, por tanto, no participante en la investigación no se redujo la muestra final. Los cuestionarios que se emplearon finalmente para la recogida de datos son los que figuran en el Anexo I.

3.2.3. Matrices de los cuestionarios y libros de códigos

Paralelamente al proceso de elaboración de los cuestionarios se fueron elaborando y modificando los libros de códigos y las matrices de los cuestionarios de los tres cuestionarios, que pueden consultarse en los Anexos II y III respectivamente.

3.2.4. Fiabilidad de los instrumentos

Por la necesidad de no reducir en exceso la muestra, no fue posible realizar pruebas previas a la implementación definitiva de los instrumentos para determinar estadísticamente la fiabilidad de los cuestionarios. Por este motivo se ha optado por realizar las pruebas de fiabilidad *a posteriori* con los datos finales.

El análisis de fiabilidad ha permitido estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las constituyen, permitiendo determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí y obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto. El método elegido ha sido la prueba Alfa de Cronbach, que es un modelo de consistencia interna basado en la correlación inter-elementos promedio.

Los resultados han sido los siguientes:

- Cuestionario de Profesores: 0.8089
- Cuestionario de Alumnos: 0.7884
- Cuestionario de Tutores: 0.8150

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos arrojan un valor alto y muy semejante en los casos de los cuestionarios de los profesores y de los tutores de los centros de trabajo, y algo inferior en el caso del cuestionario de los alumnos, aunque también próximo al obtenido en los anteriores. Estos valores indican una buena replicabilidad y consistencia interna en su estructuración.

4. TAREAS DE DISTRIBUCIÓN, APLICACIÓN Y RECOGIDA DE LOS INSTRUMENTOS

4.1. Contacto con los centros educativos

El contacto con los centros educativos se llevó a cabo mediante el envío de una carta de solicitud de colaboración dirigida a los directores de los IES, firmada por el director de la tesis (Anexo IV). Posteriormente, se realizó una llamada telefónica en la que se reiteraba la petición de colaboración exponiendo más detalladamente el alcance, objetivos y naturaleza de la investigación. En esta entrevista telefónica se concretaban también los términos de la colaboración solicitada y, salvo en los pocos casos en los que la colaboración fue denegada por unos u otros motivos, se establecía el momento para realizar una entrevista personal con la persona o personas encargadas de llevar a cabo la FCT en el centro.

En algunos casos, sobre todo en los que el centro se encontraba en poblaciones alejadas de Madrid-Capital, únicamente se mantuvo el contacto telefónico por las dificultades para concertar las entrevistas personalmente. En cualquier caso, se recabó la información necesaria sobre el número de alumnos que habían de realizar la FCT próximamente, el número de profesores-tutores encargados, los centros de trabajo colaboradores y el número de tutores de los centros de trabajo que atenderían a los alumnos. De igual manera, se fijaron las fechas en las que debían enviarse los cuestionarios de modo que se recibieran en los momentos adecuados para su cumplimentación.

4.2. Requisitos y agentes de aplicación

El momento estipulado para la realización de la FCT correspondiente a los ciclos formativos de la Familia Profesional Administración se extiende desde los meses de octubre a diciembre por lo que los cuestionarios debían ser cumplimentados durante el mes de diciembre de 1999, en los momentos inmediatamente anteriores o posteriores al término de las prácticas. La razón de esta acotación temporal se basa en la suposición fundada de que sería en ese momento cuando los encuestados habrían formado su opinión sobre el desarrollo de la FCT según la experiencia reciente. También se consideró que si el momento de la cumplimentación se retrasaba, sería mucho más difícil el trabajo de entrega y recogida, además de que podría verse mermada la tasa de respuesta como consecuencia de un posible “enfriamiento” del interés de los encuestados.

Un problema añadido era la dispersión de los alumnos en los diferentes centros de trabajo. Por esta circunstancia, se vio que la mejor manera de distribuir los cuestionarios entre los alumnos en prácticas y los tutores de los centros de trabajo sería centralizar estas labores en los propios profesores-tutores encargados de la FCT, aprovechando sus visitas quincenales a los centros de trabajo y las reuniones mantenidas con los alumnos en los centros educativos. De manera personal o telefónica en algunos casos, se explicó a los profesores cual debía ser la metodología apropiada para la implementación correcta, acompañando en el envío de los cuestionarios una breve nota recordatoria (Anexo V).

4.3. Documentos de registro y control

Para llevar el control de los contactos con los centros y facilitar las entrevistas posteriores, se diseñaron listas de control en las que figuraran los datos de los centros —dirección, teléfono, nombre de las personas de contacto, etc—, datos sobre los ciclos formativos impartidos, número de alumnos de FCT, número de tutores, así como anotaciones y observaciones (Anexo VI).

4.4. Recogida de los cuestionarios cumplimentados

La recogida de los cuestionarios se llevó a cabo a lo largo de los meses de enero y febrero de 2000. Esta labor se realizó visitando de nuevo los centros colaboradores. En algunos casos, los cuestionarios cumplimentados fueron devueltos por correo.

5. VARIABLES E HIPÓTESIS. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN

5.1. Hipótesis

El núcleo de la tesis se centra en las posibilidades de éxito de la nueva Formación Profesional, haciéndola depender del éxito en la realización de la FCT, éxito que se hace depender de los siguientes aspectos:

- El aumento de las posibilidades de inserción laboral de los alumnos.
- La mayor colaboración y coordinación entre los centros educativos y los centros de trabajo.

- El interés manifestado por los alumnos hacia la realización de la FCT.
- La satisfacción de las expectativas de los alumnos sobre las prácticas.
- El interés manifestado por las empresas y los tutores de los centros de trabajo hacia una FCT de calidad.
- La realización correcta de la FCT en sus diferentes elementos: gestión, programación, desarrollo, seguimiento y evaluación.

En virtud de estos planteamientos, se enuncian las siguientes hipótesis:

1. Valoración de la nueva Formación Profesional

- 1.1. Existe acuerdo entre profesores, alumnos y tutores sobre que la nueva FP es la mejor vía de inserción laboral.
- 1.2. Existe acuerdo entre profesores, alumnos y tutores sobre la bondad de la preparación generalista de los alumnos que acceden a la FP.

2. Valoración de la FCT

- 2.1. Existe acuerdo entre profesores, alumnos y tutores sobre la FCT como mejor procedimiento de adquisición de experiencia laboral.
- 2.2. Existe acuerdo entre profesores, alumnos y tutores al preferir la FCT como mejor procedimiento de realización de prácticas.
- 2.3. Existe acuerdo en que la normativa sobre las características organizativas y de consideración académica de la FCT es adecuada.

2.4. Existe acuerdo en que la FCT ofrece más ventajas que inconvenientes para los alumnos.

2.5. Los centros educativos disponen de los suficientes recursos materiales, humanos y económicos para llevar a cabo el desarrollo de la FCT.

3. Sobre la gestión de la FCT

3.1. Existe buena disposición por parte de los centros de trabajo para colaborar en la realización de la FCT.

3.2. El agente real para el contacto y convenio con los centros de trabajo es el más adecuado.

3.3. Los puestos formativos ofertados son adecuados para la formación de los alumnos.

4. Sobre la programación de la FCT

4.1. Existe acuerdo en que debe haber colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo en la programación de la FCT.

4.2. El tiempo de realización de las prácticas es suficiente.

4.3. Los alumnos acuden a los centros de trabajo con suficiente información.

4.4. La forma de asignación de los puestos formativos es adecuada.

5. Sobre el seguimiento y la evaluación de la FCT

5.1. Los procedimientos de evaluación son adecuados.

5.2. El procedimiento establecido para el seguimiento de la FCT es adecuado.

5.3. La programación se cumple satisfactoriamente.

5.4. Los alumnos superan satisfactoriamente la FCT.

6. Sobre los alumnos

6.1. Los alumnos se muestran interesados por la realización de la FCT.

6.2. Existe acuerdo en que la FCT aporta a los alumnos habilidades técnicas y sociales.

6.3. Existe acuerdo en que la FCT aporta a los alumnos hábitos de disciplina laboral.

6.4. Existe acuerdo en que los alumnos realizan actividades adecuadas y relevantes para su formación.

6.5. Los alumnos están satisfechos de los apoyos que reciben.

7. Sobre los tutores de los centros de trabajo

7.1. El personal encargado de las funciones de tutoría es adecuado.

7.2. Los profesores y los alumnos consideran importantes las funciones encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.

7.3. Existe acuerdo en que los tutores deberían recibir formación pedagógica para desempeñar la función de tutoría.

7.4. Los tutores de los centros de trabajo se encuentran satisfechos de la labor que realizan.

7.5. Los tutores de los centros de trabajo están satisfechos de los apoyos que reciben.

5.2. Clasificación de las variables según el campo de pertenencia.

En este apartado se hace una presentación, desde un punto de vista operativo, de las variables utilizadas en esta tesis atendiendo a los criterios de campos de pertenencia específico y común. Han sido medidas a través de

preguntas cerradas, categóricas, dicotómicas o de escala, predominando estas últimas. Sólo en algunos casos la pregunta ha sido abierta, tratándose de variables referidas a la caracterización de los colectivos, incluidas por tanto dentro de las variables generales de portada.

Se consideraron variables específicas de los diferentes colectivos aquellas que miden aspectos propios de éstos, incluyéndose en esta categoría las variables generales de portada de los tres cuestionarios, que han sido utilizadas para determinar la caracterización, composición y estructura de los colectivos. Las variables A01, P01 y T01, que preguntan el nombre del centro a los alumnos, a los profesores y a los tutores de los centros de trabajo respectivamente, solamente se han empleado para la ordenación de los cuestionarios cumplimentados en los momentos de recogida, así como para mantener cierto control durante las tareas de grabación informática de datos, por lo que en lo sucesivo no se volverá a hacer referencia a ellas. En un principio se pensó emplear estas variables para establecer comparaciones intra-centros entre los colectivos implicados en la FCT, idea que se desechó posteriormente debido al pequeño número de sujetos implicados en muchos de los casos y a la información poco relevante que de estas comparaciones pudiera extraerse.

Como la intención es establecer comparaciones entre las opiniones de los tres colectivos sobre determinados aspectos de la FCT, la mayor parte de los ítem entran en la categoría de variables comunes. En el Cuadro 11.2 se ofrecen las correspondencias entre ellas, haciendo notar que las variables no presentes allí corresponden al grupo de variables específicas. En algunos casos, las correspondencias se dan únicamente entre dos

colectivos, lo que supone una pertenencia común limitada. En el Anexo VII se muestran en detalle las variables comunes extraídas de los cuestionarios.

PROF ALUM TUT			
Variables			
I.			
Valoración de la nueva FP	P12		T10
	P13	A06	T11
		A07	T12
	P15	A09	T13
	P16	A10	
	P17	A11	
II.			
Valoración de la FCT	P20	A14	T16
	P21	A15	T17
	P23		T18
	P31	A12	T14
	P32	A13	T15
	P33		T19
	P34		T20
	P35		T21
	P36		T22
	P37		T23
	P38		T24
	P39		T25
	P40		T26
	P41		T27
	P42	A18	
	P43	A19	
	P44	A20	
III.			
Gestión de la FCT	P45	A22	T28
	P46	A23	T29
	P47		T30
	P48	A28	T31
	P49	A29	
	P50	A30	
	P52	A32	
	P55	A31	T35
IV.			
Programación de la FCT	P56	A34	T32
	P59	A21	
	P60	A35	
	P61	A36	T34
	P62	A37	T37
	P63	A38	T38
V.			
Seguimiento y Evaluación	P64	A39	T41
	P65		T42
	P66		T43
	P68	A41	T39
	P69		T40
	P70	A42	T48
	P72		T47
VI.			
Alumnos	P73	A44	T51
	P74	A46	T52
	P75	A47	T53
	P76	A49	T54
	P77	A50	T55
	P78	A51	T56
	P79	A52	T57
	P80	A53	T58
	P81	A54	T59
	P82	A55	T60
	P83	A56	T61
	P84		T62
	P85	A57	
	P86	A64	T63
VII.			
Tutores de los Centros de Trabajo	P87	A65	T64
	P88		T65
	P89		T66
	P90		T67
	P91		T68
	P92		T69
	P93	A71	
	P94	A72	T70
	P95	A73	T71
	P96	A74	T73

Cuadro 11. 2. Variables comunes. Correspondencias entre las variables de los colectivos encuestados. (NOTA: PROF significa profesores-tutores, ALUM significa alumnos y TUT significa tutores de los centros de trabajo).

6. POBLACIONES Y TASAS DE RESPUESTA

Por tratarse de colectivos no muy extensos, se decidió extender la investigación a toda la población, calculada a partir de los datos facilitados por el MEC y por los propios centros educativos, ya que tomar una muestra reduciría considerablemente la masa de datos que podrían obtenerse, con los consiguientes inconvenientes desde el punto de vista estadístico. Aún así, el colectivo formado por los profesores-tutores de FCT es pequeño, 35 casos, aún tratándose prácticamente del máximo universo que podría obtenerse. Los universos formados por los alumnos y los tutores de los centros de trabajo son, lógicamente, considerablemente mayores, 574 y 336 casos respectivamente.

En el Anexo VIII se muestran las tasas de participación. De los 43 centros públicos de la Comunidad de Madrid que ofertaban Ciclos Formativos de Administración (uno menos que los existentes durante la fase de la prueba piloto), se hubieron de eliminar 10 centros por haber participado en la fase exploratoria, por no haber sido posible contactar con ellos o por no tener grupos cursando la FCT en el momento de la realización de las pruebas. Por tanto, se consideran centros participantes a los 33 restantes, de los que uno no presentó resultados y cuatro decidieron finalmente no participar. Esto significa una tasa de respuesta del 85 %, que puede considerarse muy satisfactoria.

De los 35 profesores-tutores censados cumplieron el cuestionario 29, lo que supone una respuesta del 83 %, y de los 336 tutores de los centros de trabajo respondieron 181, por lo que la tasa de respuesta es del 54 %.

También la respuesta de los alumnos es alta: de los 574 declarados por los centros educativos participantes respondieron 430, lo que sitúa la tasa de respuesta en el 75 %, si bien es cierto que la respuesta fue mayor en los alumnos que cursaban grado superior (85 %) que en los que cursaban grado medio (72 %).

7. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Para realizar el tratamiento de los datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS, versión 10.0x. En primer lugar se crearon diferentes archivos de datos para cada uno de los tres colectivos, con las codificaciones que figuran en los respectivos Libros de Códigos (Anexo II). A partir de la masa de datos “en bruto” se ha realizado un estudio descriptivo preliminar al nivel de las frecuencias relativas y estadísticos básicos de cada una de las variables. El objeto de este estudio, como se explica más adelante, es conocer las distribuciones de los colectivos según las variables de portada y, posteriormente, obtener una primera aproximación del fenómeno mediante un estudio en detalle de cada variable. Las conclusiones que se extraen son el punto de partida para decidir sobre los tratamientos posteriores.

El colectivo de los profesores-tutores es reducido pero, tanto por su conocimiento del tema que se trata —en principio mayor que el de los otros colectivos—, como por su implicación profesional, su experiencia, su conocimiento de la temática acumulado a lo largo de varios años y la perspectiva que esto conlleva sobre etapas anteriores, consideramos que sus opiniones son de gran interés para comprender mejor el fenómeno de la FCT.

Por último, se procede a comparar las opiniones de los colectivos sobre aquellos aspectos de la FCT en los que existen variables comunes. Para este fin, sobre los datos originales se han efectuado las transformaciones adecuadas para que las comparaciones puedan llevarse a cabo sin pérdida de información. En algunas ocasiones las escalas de cinco categorías se han reducido a tres y las categorías de algunas variables nominales se han agrupado en nuevas categorías más generales. El detalle de estas transformaciones se explica en el Capítulo 16. Para realizar las comparaciones entre grupos se han empleado técnicas estadísticas no paramétricas (chi-cuadrado) y paramétricas (ANOVA) como pruebas de significación cuando el tipo de variables lo permitía, ya que por las características de las variables se ha considerado que son las más adecuadas para su contraste.

Las comparaciones entre los colectivos se han agrupado en tres categorías: comparaciones *intragrupos* entre situación ideal y real, comparaciones conjuntas entre los tres colectivos y comparaciones dos a dos. El objeto de las comparaciones es averiguar en qué aspectos de la FCT existe coincidencia de opinión entre los colectivos y en cuales existen discrepancias, a fin de aceptar o de rechazar las hipótesis enunciadas.

Capítulo 12

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LOS COLECTIVOS PARTICIPANTES

Mediante este estudio se quiere conocer la composición y estructura de los colectivos que han sido objeto de la investigación, profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo. Para este fin se han empleado las variables de portada de los cuestionarios (variables descriptivas) agrupadas en cinco categorías en la forma siguiente:

- *Variables personales.* Recogen las distribuciones por sexo y edad.
- *Variables de experiencia docente.* Agrupan las variables que describen la experiencia de los profesores y los tutores de los centros de trabajo como tutores de alumnos en prácticas.
- *Variables académicas.* Se refieren a la distribución de los profesores y de los alumnos según la mayor titulación académica que poseen.
- *Variables profesionales y de formación de trabajadores.* Aluden a la experiencia de los profesores y de los tutores de los centros de trabajo como profesionales de la educación o de la empresa.
- *Variables de empresa.* Comprende una sola variable con la que se quiere conocer la distribución de las empresas por su tamaño, pequeña, mediana o grande. (Cuadro 12.1)

	PROFESORES – TUTORES	ALUMNOS	TUTORES DE CENTROS DE TRABAJO
VARIABLES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> – Sexo – Edad 	<ul style="list-style-type: none"> – Sexo – Edad 	<ul style="list-style-type: none"> – Sexo – Edad
VARIABLES DE EXPERIENCIA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> – Años de experiencia docente – Años de experiencia como tutor de FCT – Número de grupos tutelados – Total de alumnos que atiende actualmente – Número de empresas que atiende actualmente 		<ul style="list-style-type: none"> – Años de experiencia como tutor de FCT – Número de alumnos de FCT tutelados
VARIABLES ACADÉMICAS	<ul style="list-style-type: none"> – Titulación académica 	<ul style="list-style-type: none"> – Estudios cursados actualmente – Estudios anteriores completados 	
VARIABLES PROFESIONALES Y DE FORMACIÓN DE TRABAJADORES	<ul style="list-style-type: none"> – Experiencia de trabajo en empresas 		<ul style="list-style-type: none"> – Años de antigüedad en la empresa – Cargo en la empresa – Experiencia anterior como formador de trabajadores
VARIABLES DE EMPRESA			<ul style="list-style-type: none"> – Tamaño de la empresa

Cuadro 12. 1. Variables descriptivas de los colectivos.

1. PROFESORES -TUTORES

El colectivo de profesores-tutores está formado por 29 casos. Lo reducido de la muestra queda explicado teniendo en cuenta que el total estimado de la población eran 35 profesores y que lo normal es que en cada uno de los 33 centros educativos participantes hubiera un único tutor

encargado de la FCT de la Familia Profesional Administración. En cualquier caso, la participación representa el 83% de la población declarada.

1.1. Variables personales

En esta categoría se encuentran dos variables que atienden a características sexo y edad. Como puede observarse en el Gráfico 12.1 los profesores-tutores se distribuyen por sexo de manera bastante uniforme, siendo los porcentajes muy equilibrados, si bien es algo superior el porcentaje de mujeres: el 46,4 % los hombres y el 53,6 % las mujeres.

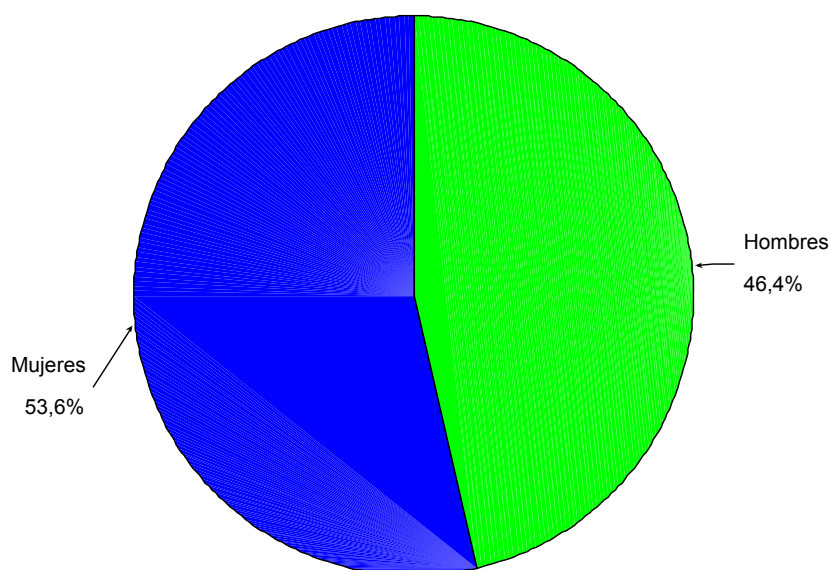


Gráfico 12. 1. Distribución de los profesores-tutores por sexo.

La distribución por edad se ha realizado en intervalos de 10 años, arrojando los resultados que se expresan en el Gráfico 12.2. Exceptuando el único caso que no ha contestado a la pregunta, se observa que los segmentos de edad predominantes son de 31 a 40 años y de 41 a 50 años, con un 41,4 % en cada caso. Esto representa el 82,8 % del total, siendo solamente el 10,3 % los profesores con 30 años o menos y el 3,4 % los profesores con más de 50 años.

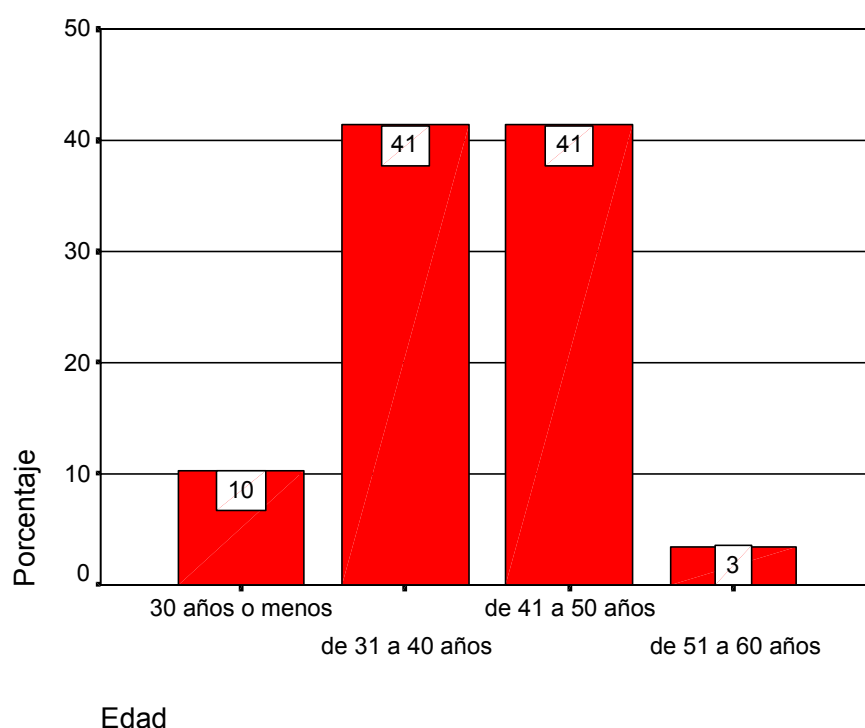


Gráfico 12. 2. Distribución de los profesores-tutores por edad.

1.2. Variables de experiencia docente

Para obtener información sobre la experiencia docente de los profesores y sobre su trabajo en FCT en el momento en que se realizó la encuesta se incluyeron en el cuestionario una serie de preguntas que hacen

referencia a las siguientes variables:

- Años de experiencia docente.
- Años de experiencia como tutor de FCT.
- Número de grupos tutelados.
- Total de alumnos que atiende actualmente.
- Número de empresas que atiende actualmente.

Los resultados sobre la experiencia docente se reflejan en la Tabla 12.1:

P04 años docencia			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no contesta	2	6,9
	3 años o menos	5	17,2
	10 años o más	22	75,9
	Total	29	100,0

Tabla 12. 1. Distribución de los profesores-tutores según la experiencia docente.

Algo más de las tres cuartas partes de los profesores encuestados poseen una experiencia docente de 10 años o más (75,9 %), frente al 17,5 % que poseen una experiencia de 3 años o menos.

La distribución por experiencia como profesor-tutor de FCT se refleja en la Tabla 12.2:

P05 años de tutoría

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no contesta	2	6,9
	3 años o menos	20	69,0
	de 4 a 6 años	5	17,2
	de 7 a 9 años	1	3,4
	10 años o más	1	3,4
	Total	29	100,0

Tabla 12. 2. Distribución de los profesores-tutores por su experiencia como tutores de FCT.

El 69,0 % de los profesores encuestados tienen una experiencia como tutores de FCT de 3 años o menos, frente al 17,2 % que tienen experiencia como tutores de 4 a 6 años. Sólo dos casos manifiestan tener una experiencia mayor, lo que supone en conjunto el 6,8 % del total.

Con la pregunta que hace referencia al número de grupos tutelados se quiere obtener información sobre la distribución de los profesores-tutores según el número de unidades o “clases” de Formación Profesional que atienden. Los resultados pueden verse en la Tabla 12.3.

P08 Número de grupos tutelados

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	1	3,4
	1	22	75,9
	2	5	17,2
	11	1	3,4
	Total	29	100,0

Tabla 12. 3. Distribución de los profesores-tutores por el número de grupos tutelados.

Esta variable se ha tratado como variable numérica abierta. La mayor parte de los profesores se ocupan de la tutoría de un solo grupo de alumnos (75,9 %), y sólo el 17,2 % atienden dos grupos. Debe excluirse el caso del profesor que manifiesta ocuparse de la tutoría de 11 grupos, ya que esta situación es, sencillamente, imposible. El buen sentido indica que se ha de tratar de un error de interpretación de la pregunta, y que en realidad este profesor se ocupa de 11 alumnos.

P09 Número de alumnos tutelados

		Porcentaje válido
Válidos	10 o menos	17,9
	entre 11 y 20	42,9
	entre 21 y 30	25,0
	más de 30	14,3
	Total	100,0

Tabla 12. 4. Distribución de los profesores-tutores por el número de alumnos tutelados.

El número de alumnos de FCT tutelados por un solo profesor se distribuye con cierta uniformidad en torno a los dos intervalos centrales. Con 10 o menos alumnos tutelados se encuentran el 17,9 % de los casos, de 11 a 20 alumnos el 42,9 %, de 21 a 30 alumnos el 25,0 % y con más de 30 el 14,3 %, según se observa en la Tabla 12.4. Estos resultados son congruentes con el número habitual de alumnos por grupo, que suele oscilar entre 15 y 25 alumnos por unidad.

P10 Número de empresas atendidas

		Porcentaje válido
Válidos	4 o menos	3,6
	entre 5 y 7	17,9
	entre 8 y 10	39,3
	más de 10	39,3
	Total	100,0

Tabla 12. 5. Distribución de los profesores-tutores por el número de empresas que atienden.

La variable que se refiere al número de empresas atendidas por los profesores-tutores de FCT aporta información sobre la carga de trabajo que implica su actividad en cuanto a la programación de la FCT, su seguimiento y evaluación. (Tabla 12.5)

El 37,9 % de los profesores encuestados afirman tener alumnos distribuidos en más de 10 centros de trabajo, y otro porcentaje idéntico los que tienen alumnos distribuidos en 8, 9 ó 10 centros de trabajo, lo que supone entre ambos grupos algo menos del 76,0 %. A mayor distancia se sitúan los profesores que se ocupan de 5, 6 ó 7 Centros de trabajo (17,2 %), y sólo el 3,6 % se ocupa de cuatro centros de trabajo o menos.

1.3. Variables académicas

En esta categoría se incluye una sola variable que hace referencia a la titulación académica con la que los profesores accedieron a la docencia. En el Gráfico 12.3 puede observarse que el grupo más numeroso corresponde a titulaciones universitarias de primer ciclo (diplomaturas), el 42,9 % de los casos, siendo algo inferiores los porcentajes de los profesores

que poseen titulaciones técnicas de FP II (25,0 %) y los licenciados (32,1 %). No se ha dado ningún caso de titulaciones universitarias de tercer ciclo, opción que también estaba contemplada en el cuestionario aunque no se vea reflejada en Gráfico 12.3.

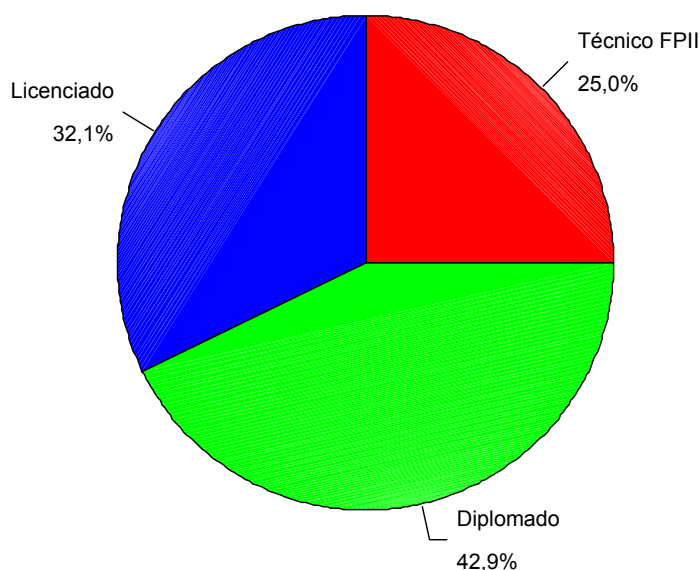


Gráfico 12. 3. Distribución de los profesores-tutores por titulación académica.

1.4. Variables profesionales y de formación de trabajadores

Se incluye aquí una sola variable dicotómica con la que se pretende obtener información sobre la experiencia de los profesores-tutores en campos profesionales ajenos a la docencia. En este sentido, puede afirmarse que la mayoría de los profesores encuestados poseen experiencia de trabajo en el ámbito profesional (75,0 %), lo que da idea de su adecuación para

relacionarse con los centros de trabajo y de su competencia en el asesoramiento de los alumnos antes y durante su estancia de prácticas. (Gráfico 12.4)

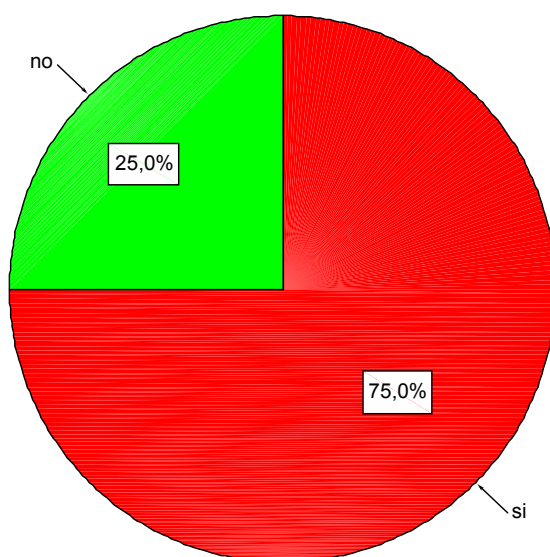


Gráfico 12. 4. Distribución de los profesores-tutores por su experiencia profesional no docente.

2. ALUMNOS

El colectivo de alumnos está representado por 430 casos, que representa una tasa de respuesta global del 75 % sobre el total de la población declarada. De éstos, 325 casos corresponden a alumnos que cursaban estudios de Grado Medio y 105 casos de alumnos de Grado Superior. Resalta el mayor porcentaje de respuesta de los alumnos de Grado Superior (85 %), sobre el de los alumnos de Grado Medio (72 %), si bien en ambos casos se puede decir que la tasa de respuesta es alta.

2.1. Variables personales

En esta categoría se incluyen dos variables, sexo y edad, que aportan información básica sobre la composición del colectivo.

La distribución de la variable sexo indica que existe un fuerte desequilibrio, siendo el 71,9 % de los casos mujeres y el 28,1 % hombres. (Gráfico 12.5)

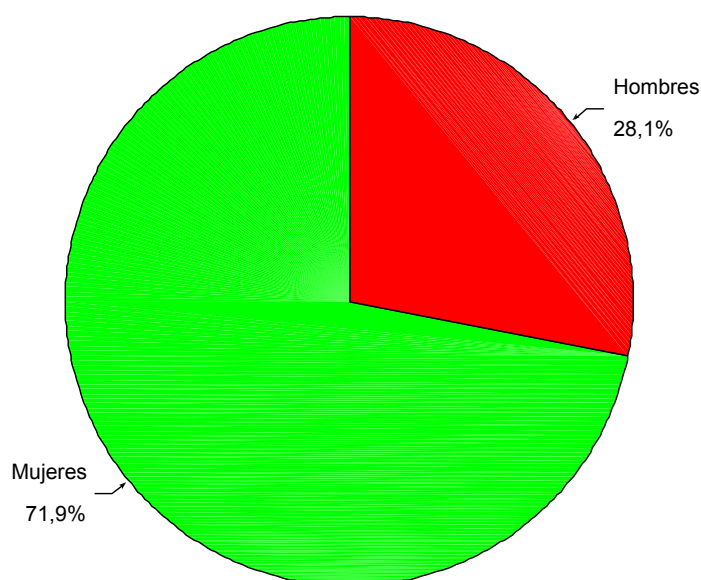


Gráfico 12. 5. Distribución de los alumnos por sexo.

La variable edad (Gráfico 12.6) aporta en este caso escasa información, ya que ha existido un elevado número de casos en los que este ítem quedó sin respuesta (25,3 %), lo que genera un importante factor de indeterminación. Podrían tenerse en consideración los resultados obtenidos en los casos que dieron respuesta considerándolos como submuestra si la

abstención en esta variable estuviera repartida proporcionalmente entre ambos sexos, lo que tampoco es así. Al filtrar esta variable con la variable sexo, se da la circunstancia que de los 109 casos de abstención solamente 11 de ellos, el 10,1 %, corresponden a hombres y los restantes 98 a mujeres, el 89,9 %. Aún así, parece que predominan los alumnos con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años, lo que responde bien a los segmentos de edad propios de este nivel educativo en ambos grados.

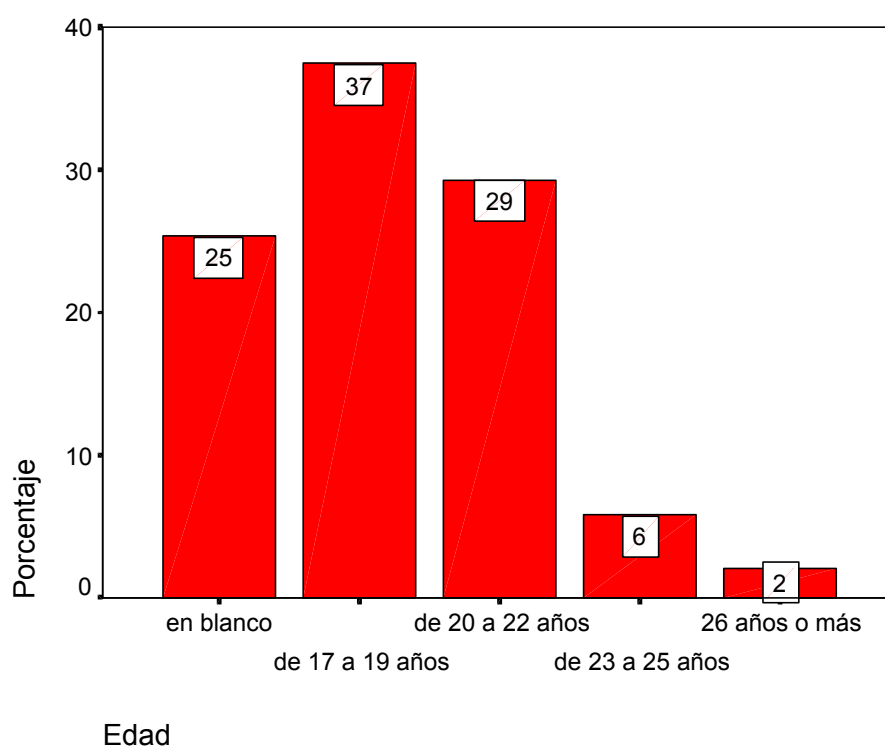


Gráfico 12. 6. Distribución de los alumnos por edad.

2.2. Variables académicas

Se incluyen en esta categoría las variables que permiten conocer la distribución de los alumnos según sus estudios previos y los estudios

profesionales que cursan actualmente.

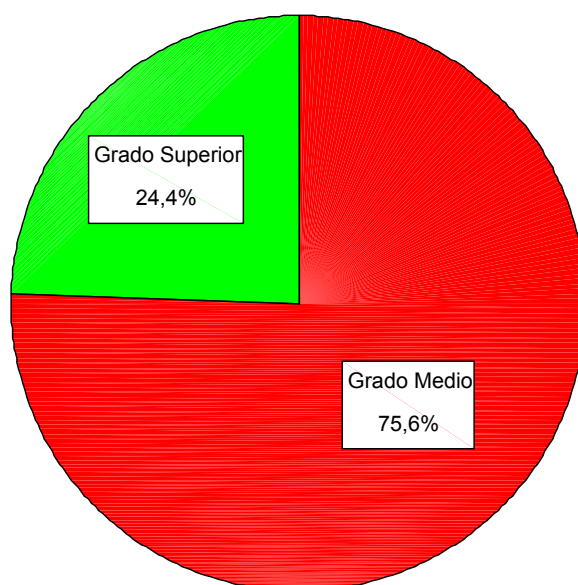


Gráfico 12. 7. Distribución de los alumnos por los estudios que cursan actualmente.

En el momento en que se realizó la encuesta el 75,6 % de los alumnos cursaban un Ciclo Formativo de Grado Medio y el 24,4 % de Grado Superior (Gráfico 12.7). Es preciso hacer constar que estos porcentajes no son representativos de la distribución real de la población absoluta de la Familia Profesional Administración ya que posteriormente, en los meses de abril a junio, realizaron las prácticas en centros de trabajo los restantes alumnos de Grado Superior, siendo esta la posible causa del desequilibrio.

La variable referente a los estudios cursados con anterioridad aporta información sobre la distribución de los alumnos conforme a la titulación máxima con la que acceden a los estudios profesionales. La mayor parte de los alumnos proceden de ESO (47,2 %), seguidos por los acceden desde

COU (18,6 %), Bachillerato o BUP (19,5 %) y FP I (11,2 %). A mayor distancia se sitúan los procedentes de otros niveles educativos, siendo digna de mención la pequeña presencia de aquellos que han accedido después de realizar la prueba de acceso o un curso de iniciación profesional (Programas de Garantía Social). La procedencia desde FP II es escasa, ya que estos estudios son asimilables a los de la nueva Formación Profesional. Por último, la procedencia desde la universidad es testimonial, como podría suponerse. (Tabla 12.6)

A05 Estudios anteriores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ESO	203	47.2
	FPI	48	11.2
	FPII	4	.9
	BUP	52	12.1
	Bachillerato	32	7.4
	Garantía Social	2	.5
	COU	80	18.6
	Prueba acceso	8	1.9
	Universidad	1	.2
	Total	430	100.0

Tabla 12. 6. Distribución de los alumnos por los estudios cursados anteriormente.

También se ha considerado de interés averiguar cuál es la distribución de los alumnos cruzando las dos variables anteriores para saber los accesos a los dos grados, medio y superior, según los estudios de procedencia (Tabla 12.7). Según esto, la mayoría de los alumnos de Grado Medio proceden de ESO (62,5 %), seguida del 15,4 % de BUP y el 14,8 % que provienen de FP I. Las restantes procedencias son muy pequeñas o inexistentes. Los alumnos de Grado Superior proceden en su mayoría del COU (71,4 %), seguidos de los procedentes del Bachillerato LOGSE en el

22,9 % de los casos, frente al 2,5 % que optan por el Grado Medio. El 3,8 % proceden de FP II, y el 1,9 % desde BUP. No hay ningún caso en el que el acceso sea desde la Prueba de Acceso a la FPE ni desde la Universidad.

		Estudios cursados actualmente	
		Grado Medio	Grado Superior
		%	%
Estudios anteriores	ESO	62,5%	
	FPI	14,8%	
	FPII		3,8%
	BUP	15,4%	1,9%
	Bachillerato	2,5%	22,9%
	Garantía Social	,6%	
	COU	1,5%	71,4%
	Prueba acceso	2,5%	
	Universidad	,3%	

Tabla 12. 7. Distribución de los alumnos de Grado Medio y Superior por sus estudios de procedencia.

3. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

Este colectivo está formado 181 casos de los 336 que constituía el total de la población declarada, lo que supone una tasa de respuesta del 54 %, sensiblemente más baja que la de los colectivos de los profesores-tutores y alumnos. Esto es explicable si se tienen en cuenta las características especiales del colectivo, externo al medio escolar y, por tanto, más difícil de controlar por parte de los aplicadores de los cuestionarios.

3.1. Variables personales

En esta categoría se incluyen las variables sexo y edad. La variable

sexo indica que la presencia masculina es algo mayor en las funciones de tutoría, el 57,2 % de los casos, mientras que las mujeres representan el 42,8 %. (Gráfico 12.8)

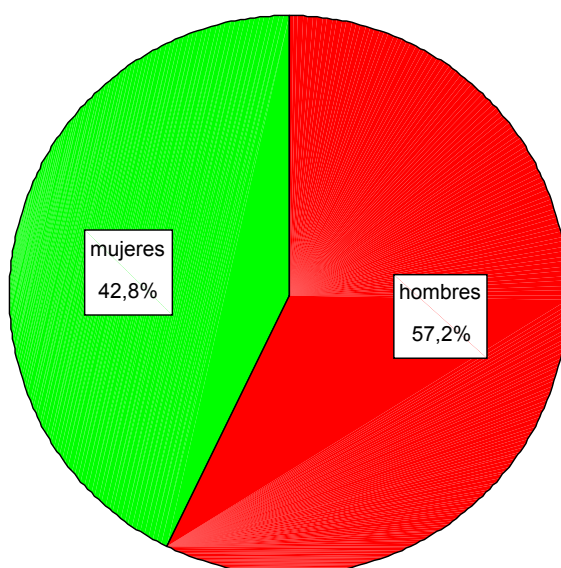


Gráfico 12. 8. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por sexo.

La distribución de los tutores de los centros de trabajo por edad indica que el mayor porcentaje se encuentra entre los 31 y los 40 años, con el 37,0 % de los casos como puede verse en la Gráfico 12.9. También son elevados los porcentajes de los segmentos de edad anterior (23,2 %) y el siguiente (26,5 %). A mayor distancia se sitúan los tutores con edades comprendidas entre los 51 y 60 años (8,8 %) y sólo dos casos son de edades superiores a los 61 años lo que representa el 1,1 %.

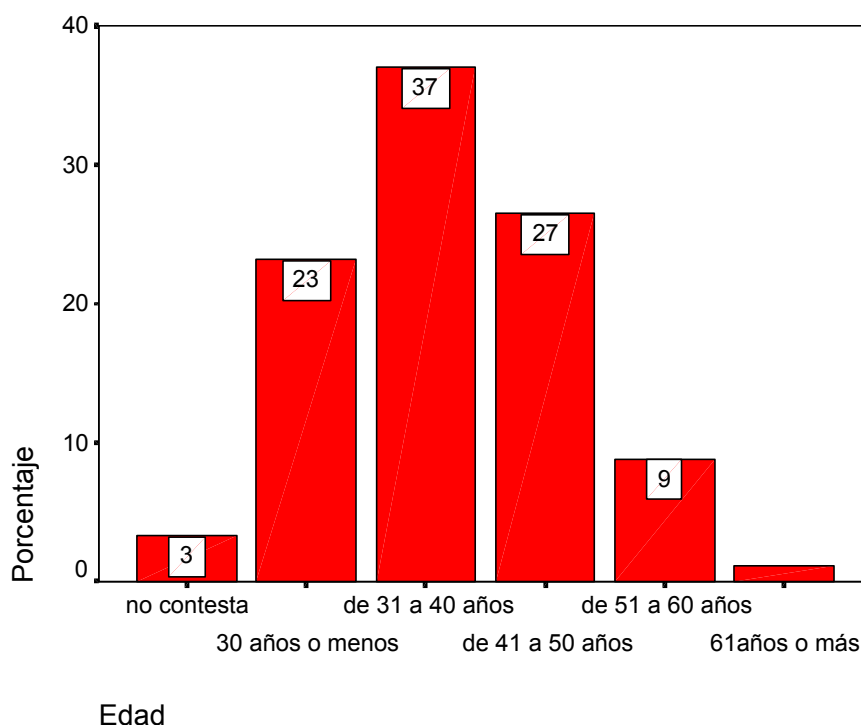


Gráfico 12. 9. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por edad.

3.2. Variables de experiencia docente

En este grupo de variables se han incluido dos aspectos: los años de experiencia como tutor de FCT y el número de alumnos de FCT tutelados en el momento de la aplicación del cuestionario. La variable de experiencia docente es más propia del colectivo de profesores que de los tutores de los centros de trabajo, pero parece conveniente esta denominación por la vinculación de la FCT al mundo educativo y en razón de las peculiaridades y metodologías propias de lo educativo en cuanto se refiere a la programación, seguimiento y evaluación de sus contenidos. Si bien la actividad del tutor del centro de trabajo no es propiamente la docencia, es también cierto que comparte muchos de sus aspectos.

La variable que se refiere a los años de experiencia como tutor permite obtener información sobre la persistencia de los encuestados como tutores e, indirectamente, sobre la continuidad de los centros de trabajo a los que pertenecen como centros colaboradores en el desarrollo de la FCT. En el Gráfico 12.10 se observa que el 71,3 % de los encuestados han actuado como tutores 3 años o menos, el 17,1 % durante 4, 5 ó 6 años y durante 7 años o más sólo el 11,0 %. Se puede suponer que este último porcentaje debe corresponder a centros de trabajo que mantuvieron colaboración con los centros educativos con anterioridad a la implantación de la FCT, en la época de la realización de prácticas en alternancia de los alumnos de FP II.

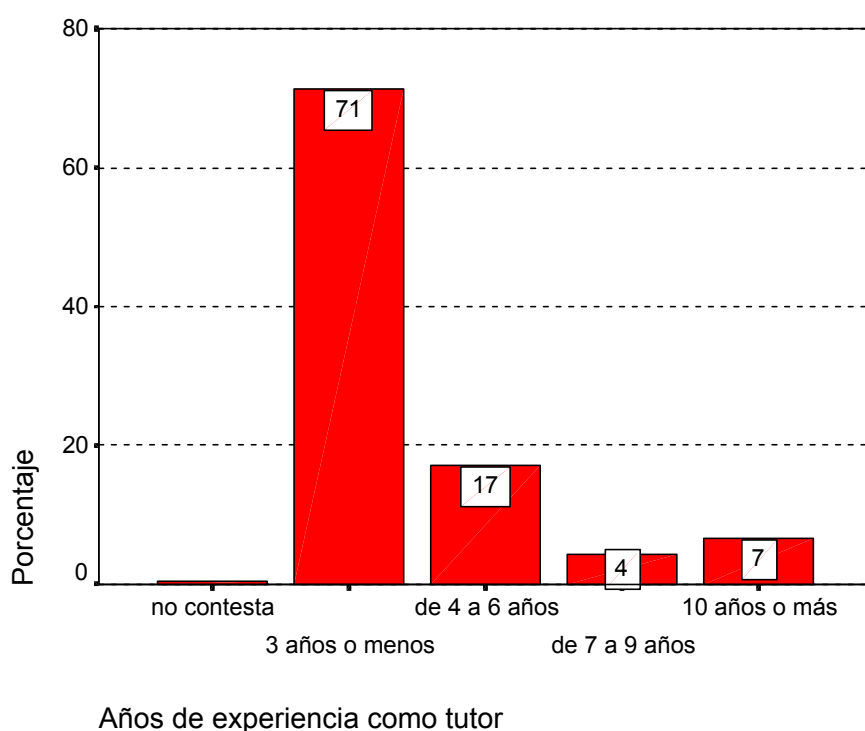


Gráfico 12. 10. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su experiencia como tutores de FCT.

En lo referido al número de alumnos tutelados, la mayoría de los encuestados se ocupan de un solo alumno (64,1 %) o de dos alumnos (18,2 %). No es tan frecuente tutelar a tres, cuatro o cinco alumnos (6,1 % y 3,9% y 3,3 % respectivamente), siendo excepcional encargarse de seis o más alumnos. (Tabla 12.8)

T09 Alumnos tutelados

		Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos	1	116	64,1
	2	33	18,2
	3	11	6,1
	4	7	3,9
	5	6	3,3
	6	2	1,1
	7	1	,6
	8	1	,6
	9	1	,6
	10	2	1,1
	12	1	,6
	Total	181	100,0

Tabla 12. 8. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por el número de alumnos tutelados.

3.3. Variables profesionales y docentes de los tutores de los centros de trabajo

Se incluyen aquí tres variables que aportan información sobre el perfil profesional de los tutores de los centros de trabajo, así como de su experiencia como formadores. Se trata, en suma, de inferir en lo posible su adecuación para encargarse de la tutoría de los alumnos de FCT.

La variable que se refiere a los años de antigüedad en la empresa indica que, por lo general, el personal encargado de la tutoría posee amplia

experiencia laboral. Un porcentaje global del 75,7, % de los casos posee una antigüedad de 4 años o más en la empresa, representando el 38,7 % los que tienen 10 años o más. (Gráfico 12.11)

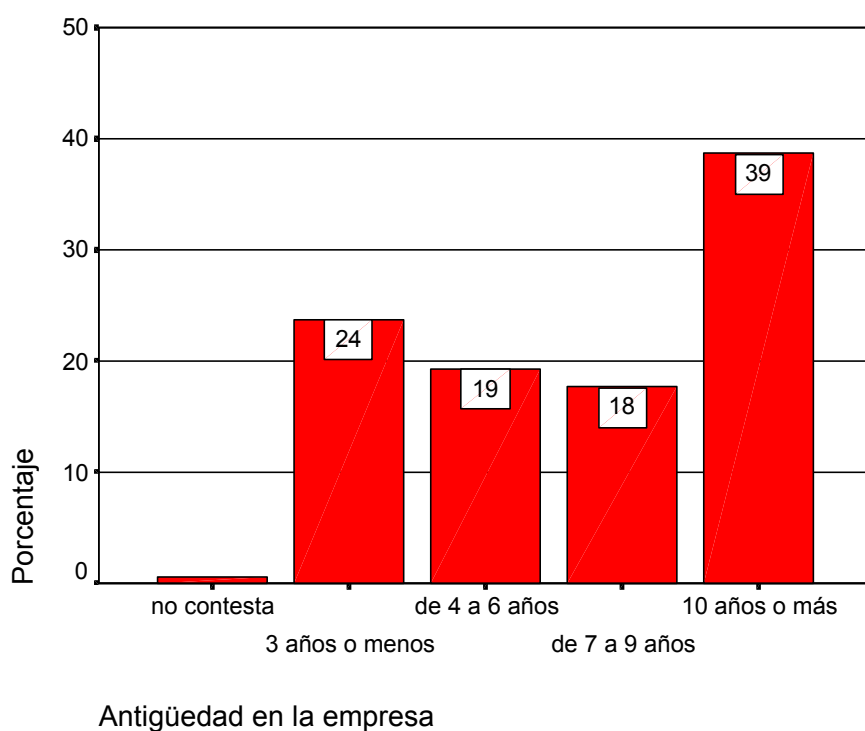


Gráfico 12. 11. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su antigüedad en la empresa.

La distribución de los tutores por su cargo en la empresa (Gráfico 12.12), se ha realizado considerando sólo tres categorías, propietario, directivo y empleado, con el objeto de no dispersar excesivamente los resultados. La categoría “directivo” engloba a todos aquellos tutores que manifiestan poseer algún cargo que implique algún grado de responsabilidad sobre otros empleados. En esta categoría se codificaron

todos aquellos casos que cumplieran este requisito, pero una revisión detallada de los datos reveló que el cargo más frecuente es el de “responsable de recursos humanos” o algún otro similar, siendo también frecuente el cargo de director, sin especificar departamento.

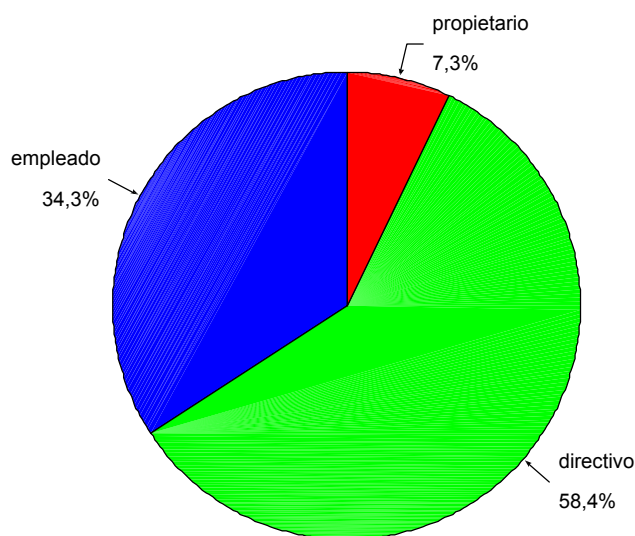


Gráfico 12. 12. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su cargo en la empresa.

Se observa que predominan los tutores de FCT con cargos directivos en el 58,4 % de los casos, seguidos de los englobados en la categoría de empleados, el 34,3 % de los casos. El 7,3 % restante corresponde a los propietarios, tratándose en la mayoría de estos casos de pequeñas empresas.

La variable que se refiere a la experiencia anterior como formador de trabajadores (Gráfico 12.13) indica que existe una cierta igualdad entre los que han actuado anteriormente como formadores y los que no, con una representación mayoritaria de los tutores con este tipo de experiencia, el

57,5 %, frente a los que no la tienen, el 42,5 %.

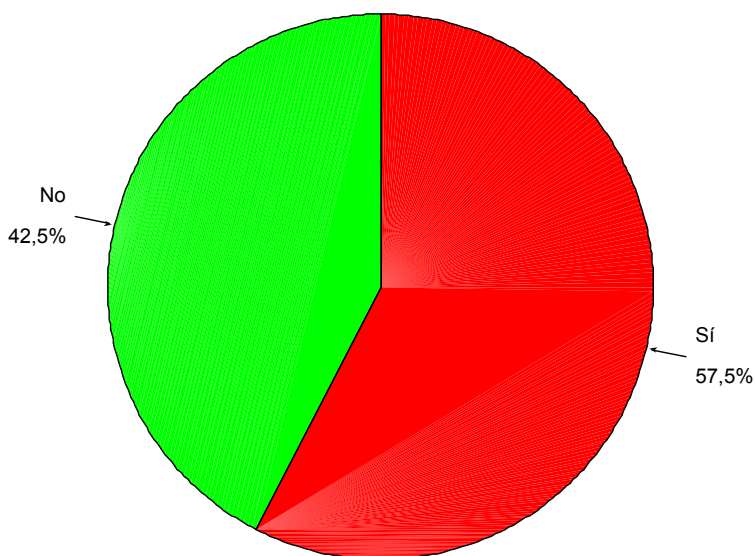


Gráfico 12. 13. Distribución de los tutores de los centros de trabajo por su experiencia en formación de trabajadores.

3.4. Variables de empresa

En esta categoría se encuentra una sola variable referida al tamaño de los centros de trabajo en la escala de grande, mediana y pequeña (Gráfico 12.14). La distribución de las empresas por su tamaño indica que predomina la pequeña empresa, en proporción de dos a uno frente a las otras dos categorías. Esto parece concordar con la distribución de los alumnos en los centros de trabajo, como se desprende de los resultados obtenidos en la variable referida al número de alumnos tutelados, que indicaba la presencia de un alumno por centro de trabajo en el mayor porcentaje de los casos.

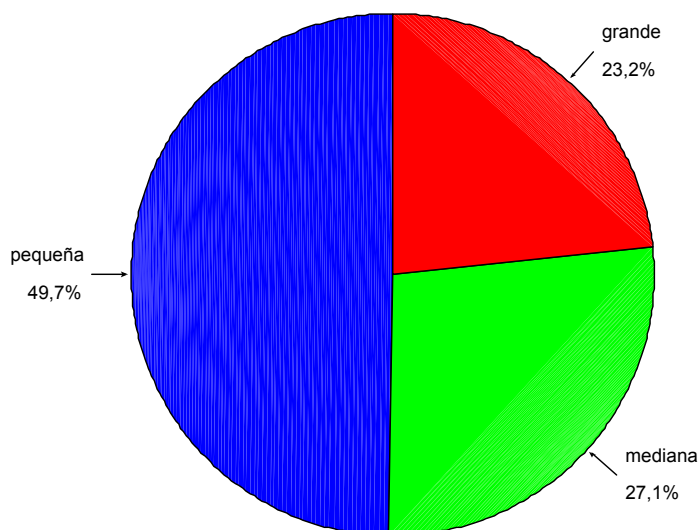


Gráfico 12. 14. Distribución de los centros de trabajo por su tamaño.

4. RESUMEN DE LOS RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS

Del estudio descriptivo de las variables de portada de los cuestionarios pueden extraerse informaciones sobre las características generales de los colectivos, que son de interés por sí misma y que sirven además de orientación para los estudios estadísticos que se realizaron posteriormente. Estas conclusiones preliminares se han desglosado particularizándolas a los colectivos correspondientes.

4.1. Sobre los profesores-tutores

En el colectivo formado por los profesores existe uniformidad en la

distribución por sexos, predominando ligeramente las mujeres sobre los hombres.

Al considerar conjuntamente la edad y la experiencia docente, se aprecia que se trata de un colectivo formado por profesionales de edad mediana con amplia experiencia docente, superior a los 10 años en la mayoría de los casos.

La experiencia como tutores de FCT es lógicamente inferior a la experiencia docente global si se tiene en cuenta que la obligatoriedad de realizar prácticas en centros de trabajo es reciente. En los contactos mantenidos con los centros educativos se pudo constatar que en muchos de ellos se impartía la nueva FP en su segundo o tercer año sin haber tenido experiencia previa en la Formación Profesional anterior, al menos en esta familia profesional.

En cuanto a la dedicación de los profesores, la mayoría tutela un solo grupo de alumnos, ocupándose como término medio de 11 a 20 alumnos, situación que se corresponde con las disposiciones oficiales al respecto.

El promedio de empresas que atienden los profesores cuando los alumnos están distribuidos en ellas es de 8 o más. Esto parece indicar una cierta dispersión de los alumnos, coherente con el tamaño de las empresas colaboradoras, que como se ha visto son pequeñas y medianas en su mayoría. Esta situación implica una mayor carga de trabajo para los profesores-tutores, que deben realizar un número elevado de desplazamientos a los centros de trabajo para atender las visitas quincenales establecidas.

La titulación académica más frecuente es la de diplomado universitario seguida por la de licenciado, por lo que en un 72 % del total de los casos los profesores cuentan con formación universitaria. Esto, añadido a que el 72,4 % de los profesores poseen experiencia laboral no docente, expresa que poseen una buena preparación, tanto académica como técnico-laboral, para ocuparse del desarrollo de la FCT, sin menoscabo de la profesionalidad de los profesores con titulaciones de menor rango académico. En la tabla 12.9 se ofrecen los porcentajes de los profesores con experiencia laboral no docente según las diferentes titulaciones, observándose que en todos los casos es superior al 70 %.

		Experiencia de trabajo	
		si	no
		% subtabla	% subtabla
Titulación académica	Técnico FP II	71,4%	28,6%
	Diplomado	75,0%	25,0%
	Licenciado	77,8%	22,2%

Tabla 12. 9. Distribución de los profesores por su titulación y experiencia laboral.

Estas apreciaciones pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) Los profesores poseen madurez docente, acreditada por su edad y experiencia.
- b) Los profesores están bien cualificados para cumplir sus funciones, según se desprende de su titulación académica y experiencia laboral no docente.
- c) Parece deseable que, para llevar a cabo las tareas de programación, seguimiento y evaluación de la FCT, se dispusiera en los centros

educativos de una mayor dotación de recursos humanos.

4.2. Sobre los alumnos

Las conclusiones que se siguen del estudio descriptivo de las variables de portada sobre el colectivo de los alumnos son las siguientes:

- a) Los alumnos que acceden a estos estudios son mujeres en su mayor parte.
- b) Las edades de los alumnos se corresponden con las edades propias de los niveles educativos de los estudios que cursan.
- c) En relación con lo anterior, los alumnos acceden mayoritariamente a los estudios profesionales desde los niveles educativos lógicamente anteriores, siendo muy poco numerosos los casos en los que se produce un retroceso.
- d) Las pruebas de acceso a la FPE para los alumnos que no poseen la titulación previa requerida son escasamente utilizadas.

4.3. Sobre los tutores de los centros de trabajo

La información que se ha obtenido sobre las variables de portada del colectivo formado por los tutores de los centros de trabajo se resume en los siguientes puntos:

- a) Hay un pequeño predominio de los hombres sobre las mujeres, siendo la distribución por edades bastante uniforme.
- b) La experiencia como tutor de FCT no es elevada, siendo en la mayoría de los casos de tres años o menos. Sin embargo, más de la

mitad de los encuestados afirma poseer experiencia como formadores.

- c) La mayor parte de los tutores de los centros de trabajo tutelan a un solo alumno, tratándose en su mayor parte de profesionales que ocupan algún cargo de responsabilidad en la empresa cuando se trata de empresas medianas o grandes, o bien son propietarios de una pequeña empresa.
- d) Se trata de un colectivo con elevada experiencia profesional, lo que se deduce de su antigüedad en la empresa.
- e) Las empresas pequeñas predominan como centros de trabajo colaboradores.

En síntesis, con la información obtenida hasta este momento puede decirse que las personas que asumen la tutoría de los alumnos de FCT en los centros de trabajo son por lo general profesionales bien cualificados y experimentados, con experiencia en formación en la empresa, lo que indica, en principio, una capacitación adecuada para encargarse de la tutoría de la FCT.

Capítulo 13

ESTUDIO VALORATIVO DE LA FCT. CUESTIONARIO A LOS PROFESORES -TUTORES

En este capítulo y en los dos siguientes se expone el estudio realizado sobre cada una de las variables que componen los tres cuestionarios. El objeto es conocer las opiniones de los colectivos, profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo, sobre los aspectos relevantes de la FCT. La información que se obtiene no es otra cosa que el conocimiento de la percepción de la realidad de la FCT desde la vivencia personal de sus protagonistas. Esta información, de carácter descriptivo y valiosa en sí misma, ha servido también como punto de partida para la realización de las pruebas estadísticas que se han realizado posteriormente.

1. VALORACIÓN DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En este bloque se solicita la opinión de los profesores sobre cuatro aspectos de la nueva Formación Profesional:

- a) Su valoración general de la nueva Formación Profesional frente a la anterior (variable P11).
- b) Su opinión sobre la utilidad de la nueva Formación Profesional para la inserción laboral de los alumnos desde tres perspectivas: en función de las necesidades de las empresas (variable P12); desde el

punto de vista curricular, propio de los estudios actuales (variable P13); y, por último, su parecer sobre si la actual FP supone una mejora con relación al modelo anterior en cuanto a la inserción laboral de los alumnos (variable P14).

- c) Su opinión sobre los conocimientos generales con los que los alumnos acceden a las enseñanzas profesionales. Se incluyen en este apartado dos preguntas, la que hace referencia al nivel de conocimientos previos de los alumnos (variable P15) y la que interroga sobre la conveniencia de incluir en los estudios profesionales algunas materias de conocimientos generales (variable P16)
- d) Su opinión sobre la conveniencia de que existiera el acceso directo entre los estudios de Grado Medio y los de Grado Superior, sin necesidad de retornar al Bachillerato (variable P17) y su contraria, la conveniencia de que los estudios profesionales tengan carácter terminal, es decir, su orientación exclusiva hacia el mundo laboral.

En su opinión:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P11. El modelo de Formación Profesional actual es mejor que el anterior.	13,3	17,2	27,6	37,9	6,9	3,14	1,13
P12. El nuevo modelo de Formación Profesional da respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas.	0,0	13,8	41,4	41,4	3,4	3,34	0,77
P13. La actual Formación Profesional es un instrumento que favorece la inserción de los alumnos en el mundo laboral.	0,0	0,0	20,7	65,5	13,8	3,93	0,59

P14. La nueva Formación Profesional mejora las posibilidades de inserción laboral de los alumnos con relación a la FP anterior.	0,0	6,9	37,9	44,8	13,3	3,59	0,78
P15. Los alumnos que acceden a la Formación Profesional poseen los suficientes conocimientos generales necesarios para el aprovechamiento del ciclo formativo.	3,4	44,8	13,8	37,9	0,0	2,86	0,99
P16. En la programación de los ciclos formativos se deberían incluir algunas materias de conocimiento general.	6,9	31,0	6,9	41,4	13,8	3,24	1,24
P17. Sería conveniente que los estudios de Grado Medio pudieran ser continuados de forma directa con los de Grado Superior.	10,3	17,2	17,2	27,6	27,6	3,45	1,35
P18. La Formación Profesional reglada debe tener carácter terminal, orientada hacia la inmediata inserción en el mundo laboral.	10,3	27,6	27,6	17,2	17,2	3,03	1,27

Tabla 13. 1. Valoración de modelos de FP.

La Tabla 13.1 presenta los porcentajes de respuesta obtenidos en las preguntas P11 a P18, así como las medias y las desviaciones típicas respectivas. La opinión de los profesores encuestados sobre la bondad de la nueva FP frente al modelo anterior queda reflejada en la Tabla 13.1, en la que se observa que el 44,8 % de los profesores están de acuerdo o en total acuerdo en que la nueva FP es mejor que la anterior, frente al 27,5 % que está en desacuerdo o en total desacuerdo. El 27,6 % restante no expresa opinión en uno o en otro sentidos.

El 44,8 % de los profesores están de acuerdo o en total acuerdo en que la actual FP da respuesta a las demandas de formación inicial que las empresas necesitan, frente al 13,8 % que están en desacuerdo. Un porcentaje elevado de profesores, el 41,4 %, no manifiestan opinión en uno

u otro sentidos.

En cuanto al valor intrínseco del nuevo modelo de FP para la inserción laboral de los alumnos, destaca el alto porcentaje de profesores, el 89,3 %, que manifiestan estar de acuerdo o en total acuerdo, no habiéndose formulado ninguna opinión en sentido contrario. El 20,7 % de los casos no opina a favor o en contra. Este resultado se ve corroborado con la media próxima a 4 (opción *de acuerdo*) y una desviación típica del 0,59.

También es alto el porcentaje de los profesores que opinan que el nuevo modelo es más favorecedor de la inserción laboral de los alumnos que el modelo anterior. El 55,1 % está de acuerdo o en total acuerdo frente al 6,9 % que manifiesta estar en desacuerdo. El 37,9 % no opina en ninguno de ambos extremos.

Ante la pregunta que hace referencia al nivel de conocimientos previos de los alumnos no hay una decantación clara en un sentido o en otro, aunque es mayor el porcentaje de profesores que opinan que el nivel de conocimientos previos es insuficiente, lo que hace que la media se sitúe por debajo de la opción correspondiente a la opinión neutra. El 48,2 % de los profesores encuestados afirman estar en desacuerdo o en total desacuerdo con que los alumnos acceden a los estudios profesionales con suficientes conocimientos generales, frente al 37,9 % que sí están de acuerdo. El 13,8 % no dan opinión a este respecto.

En la pregunta que hace referencia a la conveniencia de incluir algunas materias generalistas en el currículo se observa cierta tendencia hacia la opinión favorable a dicha conveniencia. El 55,2 % está de acuerdo

o totalmente de acuerdo frente al 37,9 % que opina lo contrario. Sólo dos casos no tienen opinión formada, lo que representa sólo el 6,9 % de los casos. La media se sitúa por encima del valor central 3, si bien la desviación típica es elevada.

Los resultados obtenidos en las preguntas P17 y P18, que indagan sobre la conveniencia de establecer la continuidad entre los estudios profesionales de Grado Medio y los de Grado Superior y, en consecuencia, el carácter terminal o propedéutico que deban tener estos estudios, indican que la mayor parte de los profesores están de acuerdo o en total acuerdo en que exista continuidad directa entre grados, el 55,2 %, frente al 27,5 % que opina lo contrario. Sin embargo, en lo referente al carácter terminal de los estudios profesionales y su orientación preeminente hacia la inserción laboral inmediata, las opiniones están más igualadas: el 37,9 % de los encuestados manifiesta estar en desacuerdo o en total desacuerdo y el 34,4 % mantiene la postura contraria, siendo también importante el porcentaje de los que no se inclinan hacia una u otra opinión, el 27,6 %. Si bien las medias respectivas indican que las opiniones se encaminan hacia el acuerdo con las afirmaciones que se expresan en el cuestionario, es preciso hacer notar que las desviaciones típicas en ambos casos son elevadas, lo que permite afirmar que no existe en absoluto una tendencia clara de opinión en los profesores sobre estas cuestiones.

En el Gráfico 13.1 se muestran los diferentes valores alcanzados por la media de cada una de las variables, pudiéndose comprobar que todas se sitúan por encima del valor 3, correspondiente a la alternativa “opinión neutra”, excepto la variable que hace referencia al nivel de estudios previo de los alumnos que, sin embargo, se encuentra muy cerca de dicho valor. En resumen, puede afirmarse que los profesores están de acuerdo en que la

nueva Formación Profesional supone una mejora de la situación anterior, que es favorecedora de la inserción laboral de los alumnos y que es deseable un procedimiento directo de continuación de los estudios de Grado Medio con los del Grado Superior.

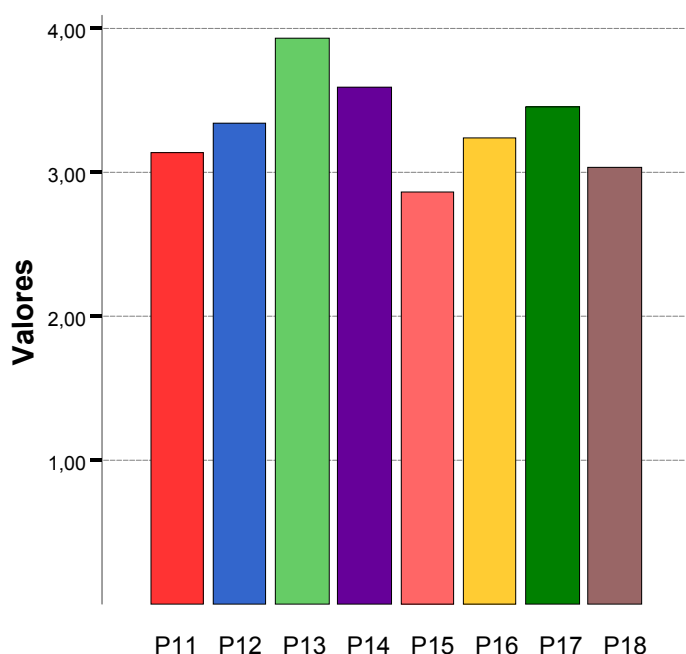


Gráfico 13. 1. Gráfico de medias de las variables P11 a P18. Valoración de modelos de FP.

2. VALORACIÓN DE LA FCT

Con este bloque de preguntas se trata de averiguar la opinión de los profesores sobre aspectos concretos de la FCT, por lo que se han agrupado las preguntas en seis apartados:

- a) Su opinión sobre el valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos (variables P19 a P23).
- b) Su opinión de la FCT como elemento favorecedor de relaciones entre los mundos educativo y laboral (variables P24 a P27).
- c) Su opinión sobre la disponibilidad de recursos para la realización de la FCT (variables P28 a P30).
- d) Su opinión sobre otras posibles formas de realización de prácticas profesionales (variables P31 y P32).
- e) Su opinión sobre posibles efectos positivos o negativos derivados de la realización de la FCT (variables P33 a P41).
- f) Su opinión sobre algunos aspectos organizativos (variables P42 a P44).

En la Tabla 13.2 se observa que la mayoría de los profesores encuestados opinan que la FCT es el mejor instrumento para que los alumnos tengan un acercamiento a la realidad laboral. Ningún caso de ha mostrado desfavorable y sólo uno ha manifestado no tener opinión formada al respecto. Resultados idénticos se han obtenido en la pregunta relativa a la FCT como mejor procedimiento de realización de prácticas en situaciones reales. En ambos casos las medias se sitúan por encima de 4 (*de acuerdo*) con desviaciones típicas bajas de 0.54.

Los profesores también valoran muy positivamente la FCT como instrumento de adquisición de experiencia laboral, tal como se ve reflejado en la Tabla 13.2: el 82,7 % de los casos están de acuerdo o muy de acuerdo, siendo el 17,2 % restante los que manifiestan no tener opinión formada al respecto.

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la inserción laboral de los alumnos:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P19. La FCT es el mejor procedimiento para acercar el mundo laboral a los alumnos.	0,0	0,0	3,4	62,1	34,5	4,31	0,54
P20. La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales.	0,0	0,0	3,4	62,1	34,5	4,31	0,54
P21. La FCT es un buen procedimiento para adquirir experiencia laboral.	0,0	0,0	17,2	51,7	31,0	4,14	0,69
P22. Al concluir el periodo de FCT los alumnos están preparados para su inmediata inserción en el mundo laboral.	0,0	10,3	51,7	31,0	6,9	3,34	0,77
P23. Al término de la FCT las empresas contratan a menudo a los alumnos que han realizado en ellas sus prácticas.	0,0	24,1	34,5	37,9	3,4	3,21	0,86

Tabla 13. 2. Valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.

En cuanto al acuerdo de los profesores sobre el valor de la FCT como instrumento para la inserción inmediata de los alumnos en el mundo laboral, la Tabla 13.3 revela que sobre este punto se muestran algo escépticos. El 51,7 % manifiestan no tener opinión a favor o en contra, frente al 37,9 % que manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo. El restante 10,3 % está en desacuerdo. La media se sitúa levemente por encima de 3, lo que indica una cierta tendencia en la opinión de los profesores sobre que los alumnos adquieren la formación necesaria para su inserción pronta en el mundo laboral.

La variable que hace referencia a la posibilidad de que las empresas contraten a los alumnos al término de sus prácticas arroja los resultados parecidos a los anteriores. En ella se observa que el 41,3 % de los

profesores manifiestan que es frecuente que los alumnos sean contratados, frente al 24,1 % que opinan lo contrario. Es de notar el alto porcentaje de profesores que no opinan al respecto, el 34,5 %. No obstante, hay que valorar muy positivamente el porcentaje de contratación de los alumnos por las empresas de prácticas observado por los profesores, que puede ser considerado alto y que, consecuentemente, es indicador el éxito de la nueva FP, y en particular de la FCT, en cuanto a la inserción laboral de los alumnos que la cursan.

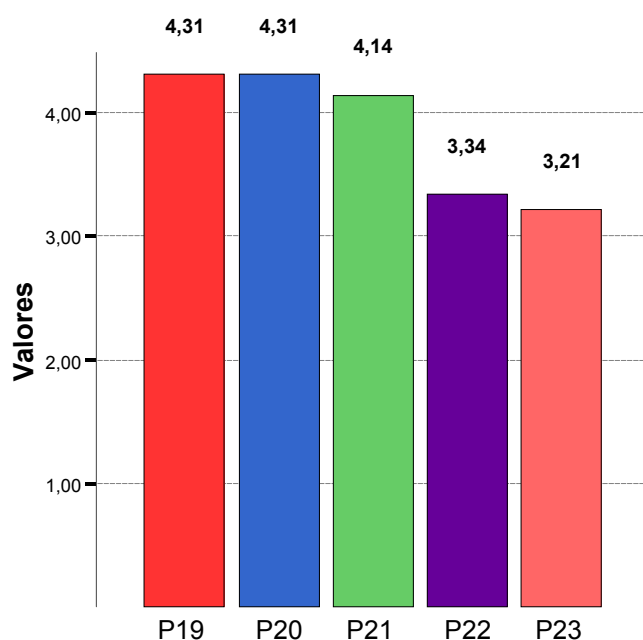


Gráfico 13. 2. Gráfico de medias de las variables P19 a P23. Valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.

Con las cuatro preguntas siguientes se quiere conocer la opinión que tienen los profesores sobre la conexión de los centros educativos con el mundo laboral a través de la FCT, así como con algunas ventajas que de dicha conexión pueden derivarse.

La variable P24 indaga sobre la opinión de los profesores sobre la utilidad de la FCT como elemento favorecedor de la mencionada conexión, siendo los resultados los que se exponen en la Tabla 13.3. De los resultados se desprende que la valoración de los profesores de este aspecto de la FCT es bastante positiva: solamente el 3,4 % está en desacuerdo y el 17,2 no manifiesta opinión a favor o en contra, mientras que el 79,3 % está de acuerdo o en total acuerdo. La media está próxima a 4 (*de acuerdo*), siendo la desviación típica pequeña.

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la conexión de los centros educativos con el mundo laboral:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P24. La FCT conecta a los centros educativos con el mundo laboral.	0,0	3,4	17,2	69,0	10,3	3,86	0,64
P25. El contacto de los centros educativos con las empresas permite conocer mejor los cambios tecnológicos que en ellas se producen.	0,0	17,2	27,6	48,3	6,9	3,45	0,87
P26. La enseñanza de los contenidos teóricos es más eficaz, porque el contacto con las empresas permite conocer mejor las necesidades reales de éstas.	0,0	10,3	31,0	48,3	10,3	3,59	0,82
P27. El contacto con las empresas permite programar los módulos profesionales con más realismo.	0,0	3,4	37,9	48,3	10,3	3,66	0,72

Tabla 13. 3. Valor de la FCT como elemento favorecedor de las relaciones entre los mundos educativo y laboral.

Al preguntar a los profesores su opinión sobre la posibilidad de que la FCT favorezca el conocimiento de los cambios tecnológicos que se producen en el mundo productivo por parte de los centros educativos la valoración positiva se mantiene, si bien se ve algo recortada: el 58,2 % está

de acuerdo o en total acuerdo en que esto se produce, mientras que el 17,2 % opina lo contrario y el 27,6 % mantiene una opinión neutra.

Con la siguiente pregunta del cuestionario (P26) se pretende conocer la opinión de los profesores sobre si el contacto con las empresas a través de la FCT tiene repercusión sobre la calidad de las enseñanzas profesionales impartidas en los demás módulos profesionales, repercusión derivada del mejor conocimiento de las necesidades reales del mundo productivo. A este respecto los resultados se mantienen en línea con los anteriores: sólo el 10,3 % está en desacuerdo, mientras que el 58,6 % está de acuerdo o en total acuerdo. Sin embargo, un porcentaje alto, el 31 %, no tiene opinión al respecto.

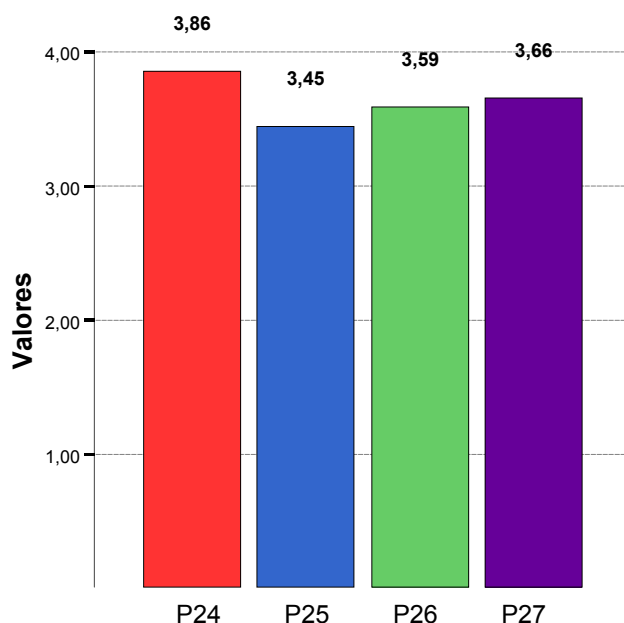


Gráfico 13. 3. Gráfico de medias de las variables P24 a P27. Valor de la FCT como elemento favorecedor de las relaciones entre los mundos educativo y laboral.

La siguiente pregunta del cuestionario está en relación con la anterior, e indaga sobre la opinión de los profesores sobre si la FCT

favorece la mejora de la programación de los contenidos teóricos impartidos en los demás módulos profesionales del ciclo formativo. Los resultados que se observan parecen consistentes con los observados anteriormente: el 3,4 % de los profesores encuestados está en desacuerdo, el 58,6 % está de acuerdo o en total acuerdo y el 37,9 % no tienen opinión definida.

En resumen, parece que se puede afirmar que los profesores hacen una buena valoración de la FCT como favorecedora de la inserción laboral de los alumnos, así como de las ventajas que se derivan de la conexión entre los mundo educativo y laboral a través de la FCT, tal como puede observarse en los Gráficos 13.2 y 13.3.

En su opinión, para la realización de la FCT los centros educativos disponen de:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P28. ...suficientes recursos materiales.	10,3	37,9	27,6	20,7	3,4	2,69	1,04
P29. ...suficientes recursos humanos.	13,8	31,0	17,2	31,0	6,9	2,86	1,22
P30. ...suficientes recursos económicos.	20,7	37,9	17,2	20,7	3,4	2,48	1,15

Tabla 13. 4. Suficiencia de recursos materiales, humanos y económicos para la realización de la FCT.

Mediante las tres preguntas siguientes del cuestionario (P28, P29 Y P30) se pretende conocer la opinión de los profesores sobre la suficiencia o insuficiencia de la dotación de recursos para la realización de la FCT. A este respecto el 48,2 % de los profesores opinan que no se dispone de los suficientes recursos materiales y el 24,1 % opinan lo contrario. El 27,6 % no opina (Tabla 13.4).

En cuanto a la suficiencia de recursos humanos, los resultados son semejantes. El 44,8 % opina que no son suficientes, el 37,9 % opina que sí lo son y el 17,2 % no tiene opinión definida.

Desde el punto de vista económico, el 58,6 % de los encuestados opina que no se dispone de suficientes recursos económicos, y el 24,1 % opina lo contrario. El 17,2 % restante no tiene opinión definida.

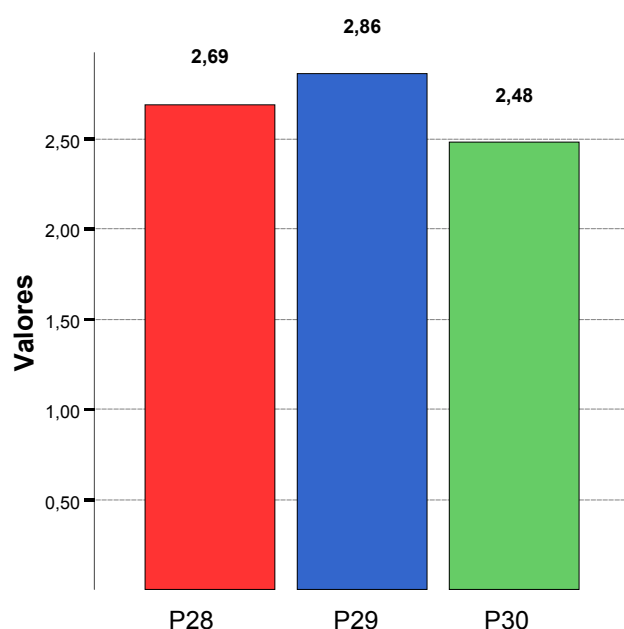


Gráfico 13. 4. Gráfico de medias de las variables P28, P29 y P30. Suficiencia de recursos materiales, humanos y económicos para la realización de la FCT.

Como puede observarse en el Gráfico 13.4, las medias obtenidas en estas tres variables se sitúan por debajo del valor central de la escala, lo que indica que los profesores opinan que la asignación de recursos para la realización de la FCT es insuficiente, tanto en el terreno de lo material como en lo humano y, sobre todo, en lo económico.

Mediante las variables P31 y P32 se quiere conocer la opinión de los profesores sobre la posibilidad de otras formas de realización de las prácticas profesionales, ya sea en el propio centro o según el modelo de prácticas en alternancia.

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P31. La FCT podría sustituirse por la realización de prácticas adecuadas en el propio centro educativo.	31,0	69,0	0,0	0,0	0,0	1,69	0,47
P32. La FCT se debería poder simultanear con los cursos académicos, según el modelo de prácticas en alternancia.	17,2	34,5	31,0	13,8	3,4	2,52	1,06

Tabla 13. 5. Opinión de los profesores sobre la posibilidad de realizar las prácticas profesionales según otros modelos distintos a la FCT.

La opinión de los profesores es unánime en cuanto el rechazo de realizar las prácticas en los propios centros educativos: el 100 % está en desacuerdo o en total desacuerdo. En cuanto a la posibilidad de realización de las prácticas según el modelo en alternancia, las opiniones son más diversas, si bien predomina el rechazo, 51,7 % de los casos, contra el 17,2 % que son favorables. El porcentaje de profesores que no tienen opinión definida es también elevado, el 31 %. En ambos casos las medias se sitúan en torno al desacuerdo (Tabla 13.5).

El bloque de preguntas presentadas en la Tabla 13.6 alude a posibles efectos, positivos o negativos para la formación de los alumnos, que pueden derivarse de la realización de la FCT.

En el siguiente bloque de cuestiones se le pide a usted que manifieste su opinión sobre algunos posibles efectos derivados de la realización de la FCT:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P33. Que los alumnos obtengan un conocimiento real del mundo laboral.	0,0	0,0	3,4	58,6	37,9	4,34	0,55
P34. Que los alumnos puedan observar y vivir situaciones que no es posible simular en los centros educativos.	0,0	0,0	3,4	51,7	44,8	4,41	0,57
P35. Que los alumnos consigan un puesto de trabajo al finalizarla.	0,0	17,2	20,7	51,7	10,3	3,55	0,91
P36. Que los alumnos adquieran actitudes positivas hacia el trabajo.	0,0	0,0	10,3	58,6	31,0	4,21	0,62
P37. Que las empresas se aprovechen económicamente del trabajo realizado por los alumnos.	13,8	13,8	27,6	27,6	17,2	3,21	1,29
P38. Que las actividades realizadas por los alumnos sean poco formativas.	17,2	31,0	34,5	13,8	3,4	2,55	1,06
P39. Que las actividades asignadas a los alumnos sean demasiado rutinarias	6,9	37,9	34,5	17,2	3,4	2,72	0,96
P40. Que las empresas tiendan a contratar a menos empleados, ya que ese trabajo pueden realizarlo alumnos en prácticas.	6,9	41,4	34,5	13,8	3,4	2,66	0,94
P41. Que la realización de la FCT acabe convirtiéndose en un simple trámite.	31,0	34,5	24,1	10,3	0,0	2,14	0,99

Tabla 13. 6. Valoración de los posibles efectos, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.

El 96,5% de los profesores consideran que la FCT es un buen procedimiento para que los alumnos conozcan la realidad del mundo laboral. Sólo el 3,4 % no tiene opinión definida. También es casi unánime la opinión favorable de los profesores sobre la bondad de la FCT como favorecedora para presentar a los alumnos situaciones formativas que no se pueden simular en los centros educativos. Como puede verse en la Tabla 13.6, los porcentajes globales arrojan unos resultados prácticamente

idénticos a los obtenidos en la variable anterior.

Más diversas son, sin embargo, las opiniones sobre la posibilidad de consecución de un puesto de trabajo al finalizar las prácticas, si bien es mayoría el número de profesores que opinan favorablemente, el 62 %, frente al 17,2 % que está en desacuerdo. El 20,7 % tiene opinión neutra.

También es muy elevado el porcentaje de los que opinan positivamente sobre la FCT como un factor favorecedor del desarrollo en los alumnos de actitudes positivas hacia el trabajo: el 89,6 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo frente al 0.0 % de desacuerdo. El 10,4 % restante no manifiesta opinión.

Las siguientes preguntas se refieren a posibles efectos negativos que pudieran surgir. El 44,8 % de los profesores encuestados opinan que las empresas obtienen un aprovechamiento económico de las prácticas de los alumnos, frente al 27,6 % que opina lo contrario.

En cuanto a la posibilidad de la pérdida del carácter formativo de las actividades que realizan los alumnos en los centros de trabajo, el 42,2 % de los profesores se muestra en desacuerdo y 17,2 % de acuerdo con esta posibilidad. El resto no tiene opinión formada. Por otra parte, el 44,8 % de los profesores opina que las actividades que realizan los alumnos de FCT no son rutinarias, frente al 20,8 % que piensan que sí lo son.

El 48,3 % se muestra en desacuerdo con la posibilidad de que las empresas sustituyan la contratación de trabajadores en plantilla por la admisión de alumnos en prácticas, frente al 17,2 % que opina que esta

situación puede producirse.

Por último, la pregunta P41 contempla la posibilidad de que la FCT pueda llegar a convertirse en simple trámite para aprobar, vaciándose así de contenido. A este particular, sólo el 10,3 % de los profesores se muestra de acuerdo, mientras que el 65,5 % opina lo contrario.

El Gráfico 13.5 es ilustrativo de las opiniones de los profesores sobre los posibles efectos positivos o negativos de la realización de la FCT sobre los alumnos. Las variables P33, P34, P35 y P36, que aluden a los posibles efectos positivos, reciben valoraciones cuya media se establece por encima del valor central de la escala en torno a la opción *de acuerdo*, mientras que los efectos negativos se minimizan, con medias inferiores al valor central. Puede afirmarse, por tanto, que los profesores valoran positivamente la FCT en cuanto a sus efectos positivos sobre los alumnos, lo que está en concordancia con resultados observados en los bloques de variables anteriormente estudiados. Sí es de destacar un cierto recelo en cuanto a la posibilidad de que las empresas obtengan beneficio económico del trabajo que realizan en ellas los alumnos durante su estancia en prácticas (pregunta P37), ya que la media es algo superior al valor central de la escala, 3,21, si bien es también cierto que la desviación típica revela cierta dispersión en las opiniones. En opinión de los profesores, no parece importante el riesgo de que la FCT se desvirtúe y acabe convirtiéndose en otra cosa diferente a aquello para lo que ha sido pensada.

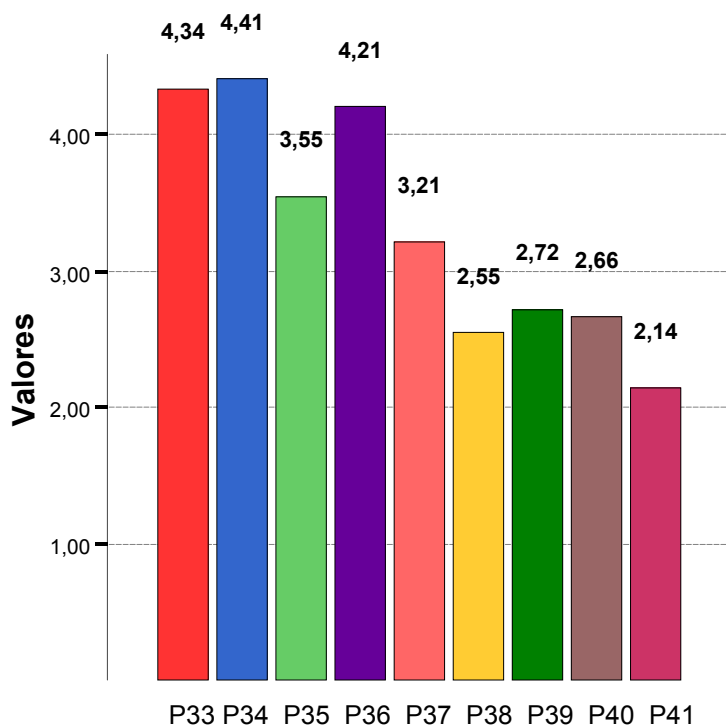


Gráfico 13. 5. Gráfico de medias de la variables P33 a P41. Valoración de los posibles efectos, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.

Las siguientes tres preguntas del cuestionario se refieren a ciertos aspectos normativos de la FCT, como son su carácter obligatorio, su carácter de asignatura (módulo profesional) del mismo rango que las demás del ciclo y la obligatoriedad de realizarlo sólo cuando se superen los restantes módulos profesionales del ciclo (Tabla 13.7). En todas ellas los profesores manifiestan mayoritariamente estar de acuerdo o totalmente de acuerdo: 86,2 %; 82,8 % y 75,8 % respectivamente, con medias muy cercanas al valor 4 de la escala (Gráfico 13.6).

En cuanto a los siguientes aspectos organizativos de la FCT, ¿en qué medida está usted de acuerdo en que...	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P42. ...la realización sea obligatoria?	6,9	3,4	3,4	51,7	34,5	4,03	1,09
P43. ...se considere como un módulo más y deba ser calificado para superarla?	6,9	6,9	3,4	55,2	27,6	3,90	1,11
P44. ...sólo se pueda realizar después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo?	0,0	6,9	17,2	58,6	17,2	3,86	0,79

Tabla 13. 7. Opinión de los profesores sobre algunos aspectos normativos de la FCT.

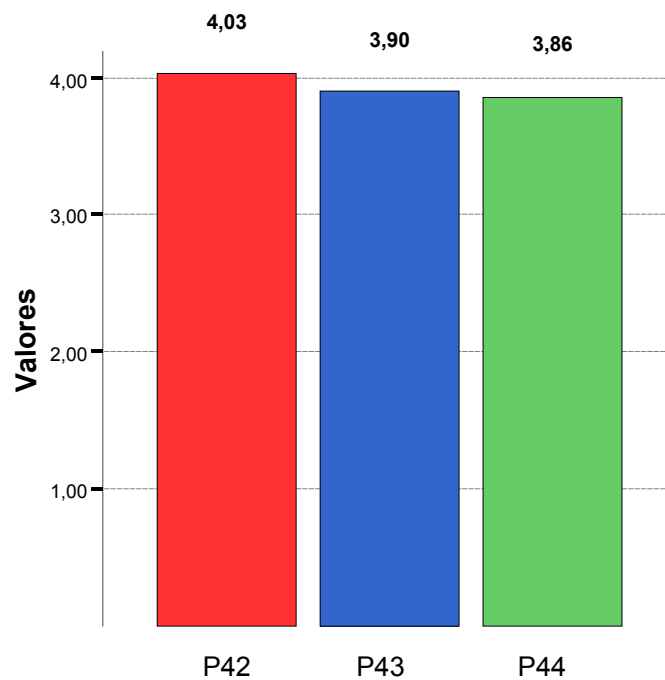


Gráfico 13. 6. Gráfico de medias de las variables P42, P43 y P44. Opinión de los profesores sobre algunos aspectos normativos de la FCT.

Como valoración global de este bloque de variables del cuestionario, se puede afirmar que los profesores tienen una apreciación positiva de la FCT, tanto en los aspectos relacionados con su realización como en los relacionados con la organización, ya que la media se sitúa en torno al valor 4, que corresponde a la alternativa “de acuerdo”. Mayor escepticismo se observa en lo referente a la posibilidad de una inserción rápida de los alumnos en la vida laboral, así como la percepción de que la FCT no está suficientemente dotada de recursos humanos, materiales y económicos. De igual manera, los profesores estiman positivamente la vinculación de los centros educativos con las empresas y los efectos positivos que de ella se derivan.

3. GESTIÓN DE LA FCT

Mediante este bloque de preguntas se pretende conocer las opiniones de los profesores sobre aspectos relacionados con la gestión de la FCT, aspectos que se han agrupado de la siguiente manera:

- a) Opinión sobre el agente más adecuado para establecer el contacto y convenio con los centros de trabajo, ideal y real (variables P45 y P46).
- b) Opinión sobre la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, así como el criterio más adecuado para la selección de las empresas colaboradoras (variables P47 a P50).
- c) Adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas (variables P51 a P55).

La pregunta que interroga sobre cual es el agente deseable para establecer el contacto y convenio con las empresas colaboradoras establece cinco alternativas posibles, que se agrupan según dos criterios: uno de carácter interno al medio educativo con cuatro alternativas que se ordenan jerárquicamente (Administración educativa, centros educativos, tutores de los centros educativos y alumnos); y otro externo relacionado con el medio productivo, con una sola alternativa (Cámaras de Comercio).

	P45. En su opinión, el agente más adecuado para establecer contacto con las empresas para la realización de la FCT es:	P46. Según su propia experiencia, el procedimiento más empleado en la práctica para establecer contacto con las empresas es:
	AGENTE IDEAL %	AGENTE REAL %
a) La Administración educativa	34,5	0,0
b) Las Cámaras de Comercio	6,9	3,4
c) Los centros educativos	31,0	17,2
d) Los tutores de los centros educativos	24,1	79,3
e) Los propios alumnos	3,4	0,0

Tabla 13. 8. Agentes ideal y real para establecer el contacto con los centros de trabajo.

La opinión de los profesores sobre este punto se decanta mayoritariamente sobre el medio educativo, ya que el 34,5 % opina que el agente deseable es la Administración educativa, seguida de los centros educativos (31,0 %) y los tutores de los centros educativos, el 24,1 %. Sin embargo, la situación real en este aspecto de la gestión de la FCT es algo

distinta, ya que los profesores manifiestan en un 79,3 % que la forma habitual de contacto y convenio es a través de los tutores de los centros educativos, siendo relevante constatar que no se produce ningún caso de convenio a través de la Administración educativa y sólo un caso testimonial a través de las Cámaras de Comercio, viéndose así muy diluido el importante papel que les ha sido otorgado en los convenios suscritos con la Administración educativa (Tabla 13.8).

Al interrogar a los profesores sobre la disposición manifestada por los centros de trabajo hacia la colaboración en materia de FCT con los centros educativos, los resultados son los que se exponen en la Tabla 13.9. El ítem consta de cuatro alternativas, dos a favor de una disposición positiva y dos en contra. A este respecto, los profesores opinan mayoritariamente que las empresas se encuentran bien dispuestas a colaborar: el 48,3 % sin reservas y 34,5 % que opinan que la disposición se fundamenta en que las empresas se benefician del trabajo de los alumnos. Sólo el 13,8 % piensa que las empresas son reacias a colaborar.

P47. En cuanto a la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, su opinión es que:	%
a) Se muestran interesadas en admitir alumnos en prácticas.	48,3
b) Son favorables porque piensan que pueden beneficiarse del trabajo de los alumnos.	34,5
c) Son reacias a admitir alumnos porque piensan que les supone una sobrecarga de trabajo.	13,8
d) Son reacias porque piensan que no reciben suficientes contraprestaciones.	0,0
No contesta	3,4

Tabla 13. 9. Disposición de los centros de trabajo a colaborar en la realización de la FCT.

Los profesores presentan mayor diversidad de opiniones sobre la mejor manera de incentivar a las empresas hacia la colaboración en la FCT. El 31 % opina que la situación actual es satisfactoria, el mismo porcentaje es el de los que piensan que lo mejor sería algún tipo de exención tributaria, el 20,7 % piensa que debería existir obligatoriedad por normativa oficial y el 17,0 % aboga por un sistema de compensaciones económicas (Tabla 13.10). De estos resultados puede afirmarse que no existe una opinión clara de los profesores sobre este asunto, aunque el porcentaje mayor de respuesta es el que se refiere a que las empresas están suficientemente compensadas.

P48. Para incentivar a las empresas para admitir alumnos en prácticas, usted cree que LO MEJOR sería que:	%
a) ...Existiera alguna normativa oficial que obligara a las empresas a acoger un determinado número de alumnos en prácticas.	20,7
b) ...Las empresas recibieran por ello mayor compensación económica.	17,2
c) ...Las empresas obtuvieran exenciones fiscales.	31,0
d) ...La situación actual es satisfactoria.	31,0

Tabla 13. 10. Mejor forma de incentivar de los centros de trabajo hacia la colaboración en la FCT.

Las dos preguntas siguientes interrogan sobre los criterios más y menos importantes para la selección de las empresas colaboradoras. Las alternativas se clasifican según dos tipos de criterios, uno de carácter educativo (adecuación y variedad de los puestos formativos ofertados) y otro que alude a aspectos organizativos del centro de trabajo (organización, productividad, proximidad geográfica y tamaño).

La opinión general de los profesores sobre este asunto parece muy clara. La mayoría piensa que los criterios más importantes son los de tipo educativo (88,2 %), y los menos importantes los de tipo organizativo-productivo (96,5 %), según puede observarse en la Tabla 13.11.

	P49. Para la selección de las empresas colaboradoras el criterio que usted considera MÁS importante de los que se especifican a continuación es:	P50. Para la selección de las empresas colaboradoras el criterio que usted considera MENOS importante de los que se especifican a continuación es:
	%	%
a) Sus características organizativas y productivas.	17,2	6,9
b) La proximidad geográfica.	0,0	17,2
c) Su tamaño.	0,0	72,4
d) La adecuación de los puestos formativos ofertados.	55,2	3,4
e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer.	27,6	0,0

Tabla 13. 11. Criterios más importante y menos importante para la selección de los centros de trabajo.

El siguiente bloque de preguntas se refiere a la adecuación de los puestos formativos que ofertan las empresas, según los siguientes criterios: facilitación del inventario de puestos de trabajo, correspondencia con los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa, adecuación de los puestos con los contenidos y perfil del ciclo formativo y facilitación de la rotación de los alumnos en diferentes puestos formativos.

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P51. Las empresas suelen facilitar el inventario de puestos de trabajo del cual se pueden elegir aquellos cuyos perfiles se adaptan mejor a los contenidos del ciclo formativo.	20,7	34,5	27,6	17,2	0,0	2,41	1,02
P52. Los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa para el ciclo formativo se corresponden bien con los perfiles ofrecidos por las empresas.	0,0	20,7	31,0	48,3	0,0	3,28	0,80
P53. Los puestos formativos ofertados por las empresas para el Grado Medio son adecuados a los contenidos teóricos y al perfil profesional del ciclo formativo.	0,0	10,3	37,9	48,3	3,4	3,45	0,74
P54. Los puestos formativos ofertados por las empresas para el Grado Superior son adecuados a los contenidos teóricos y al perfil profesional del ciclo formativo.	0,0	17,2	44,8	34,5	3,4	3,24	0,79
P55. Las empresas dan facilidades para que el alumno en prácticas ocupe diferentes puestos formativos relacionados con sus estudios durante su estancia en la empresa.	6,9	24,1	27,6	41,4	0,0	3,03	0,98

Tabla 13. 12. Adecuación de los puestos formativos ofertados.

En la Tabla 13.12 se ve que sólo el 17,2 % de los profesores opinan que las empresas facilitan sus inventarios de puestos de trabajo, siendo el 55,2 % los que están en desacuerdo o total desacuerdo. También es alto el porcentaje de los que no tienen opinión al respecto. En lo referente a la

correspondencia de los perfiles demandados y ofrecidos por las empresas, se observa que el 48,3 % se manifiesta de acuerdo, si bien es también elevado el porcentaje de profesores que no están de acuerdo, el 20,7 %. El resto no opina. En cuanto a la adecuación de los puestos formativos al perfil profesional definido por la Administración educativa, son más los que opinan que la adecuación es mayor en el Grado Medio que en el Grado Superior, si bien las medias respectivas no son muy diferentes. Esto que puede justificarse por la mayor especialización y responsabilidad en las tareas encomendadas en Grado Superior que en el Grado Medio.

Por último, la rotación de los alumnos por diferentes puestos formativos parece estar desigualmente repartida, si bien son más los casos en los que ésta se produce. El 41,4 % de los profesores está de acuerdo, el 27,6 % tiene opinión neutra y 32 % están en desacuerdo o en total desacuerdo.

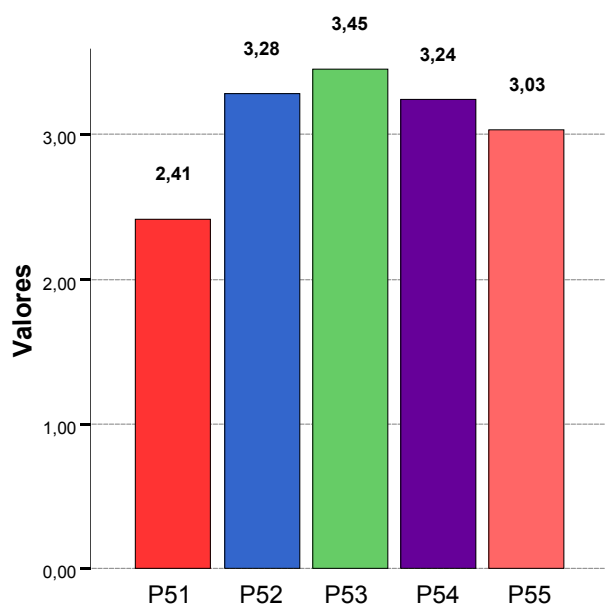


Gráfico 13. 7. Gráfico de medias de las variables P51 a P55. Adecuación de los puestos formativos ofertados.

Las medias obtenidas en este bloque de variables (Gráfico 13.7), indican que los profesores no consideran elevada la adecuación de los puestos formativos que ofertan los centros de trabajo, si bien tampoco la descalifican absolutamente. Sí parece oportuno hacer notar que no disponen, por lo general, de inventarios de puestos de trabajo facilitados por las empresas para la asignación posterior de los puestos formativos, lo que reduce en cierto modo su control sobre las actividades que los alumnos han de realizar y, en consecuencia, genera indeterminación a la hora de preparar las prácticas.

Como resumen final del estudio de este conjunto de variables que glosan la opinión de los profesores sobre la gestión de la FCT, se pueden hacer las siguientes afirmaciones. No parece haber correspondencia entre el agente real para establecer contacto con las empresas (contactos personales de los profesores-tutores de FCT) y el agente ideal, considerado como la Administración educativa. Las empresas se muestran interesadas en la admisión de alumnos en prácticas en opinión de los profesores. No hay una opción clara sobre el mecanismo más adecuado para incentivar a las empresas hacia la admisión de alumnos. El criterio que los profesores consideran más importante para la selección de las empresas es la adecuación de los puestos formativos, como no podía ser de otra manera, y el de menor importancia, el tamaño de la empresa.

Sobre la adecuación de los puestos ofertados para la realización de la FCT, la opinión de los profesores gira en torno a la media 3 (opinión neutra), si bien tienden al acuerdo. También puede decirse que, en general, las empresas no suelen proporcionar el inventario de sus puestos de trabajo que es, no obstante, un elemento importante para la programación de los puestos formativos individuales.

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT

Las preguntas que atienden a la programación de los puestos formativos se extienden desde P56 a P63, agrupadas en los siguientes bloques:

- a) Tareas de preparación: colaboración en la programación entre centros educativos y empresas, adecuación de las orientaciones oficiales, tiempo suficiente para la preparación de la FCT, tiempo de duración de las prácticas e información recibida por los alumnos sobre la empresa y las tareas que han de realizar.
- b) Criterios de asignación de los alumnos a los puestos formativos, ideal y real.

Sobre la conveniencia de que los centros educativos y las empresas colaboren en las tareas de programación de la FCT hay casi unanimidad de criterios; el 93,1 % de los profesores están de acuerdo o en total acuerdo en ello, y sólo dos casos tienen opinión neutra al respecto (Tabla 13.13)

Sin embargo, la opinión de los profesores sobre la adecuación de las disposiciones oficiales sobre la programación no parece ser tan homogénea ya que, frente al 34,5 % de los que manifiestan estar de acuerdo en este aspecto, hay otro porcentaje igual de los que no están de acuerdo y en total desacuerdo. La media se sitúa algo por debajo del valor central de la escala y la desviación típica, próxima al una unidad de la escala, expresa la disparidad de opiniones.

En cuanto a la suficiencia del tiempo disponible para la preparación de las prácticas, el 51,7 % de los profesores opinan que el tiempo del que disponen para la programación de la FCT no es suficiente, y el 37,9 %

opinan lo contrario. La media obtenida (2,66), indica que los profesores creen que disponen de poco tiempo para realizar estas tareas, si bien la desviación típica refleja gran dispersión, ésta se inclina hacia la parte de la escala que expresa el desacuerdo. La pregunta siguiente indaga la opinión de los profesores sobre la suficiencia del tiempo de duración de las prácticas. A este respecto, el 58,6 % lo considera suficiente, y 13,8 % insuficiente. Un número algo elevado de casos manifiestan no tener opinión formada al respecto, el 27,6 %.

En cuanto a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P56. Debe existir colaboración entre los centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.	0,0	0,0	6,9	65,5	27,6	4,21	0,56
P57. Las orientaciones y disposiciones oficiales son suficientes y adecuadas.	6,9	27,6	31,0	34,5	0,0	2,93	0,96
P58. El tiempo que disponen los tutores para la programación de las prácticas es suficiente.	20,7	31,0	10,3	37,9	0,0	2,66	1,20
P59. El tiempo programado para la duración de las prácticas es el adecuado.	0,0	13,8	27,6	55,2	3,4	3,48	0,78
P60. El tiempo empleado con los alumnos para la preparación de las prácticas es suficiente.	6,9	27,6	17,2	48,3	0,0	3,07	1,03
P61. Los alumnos reciben suficiente información sobre la empresa en la que realizarán las prácticas y sobre las tareas que desempeñarán en ella.	0,0	17,2	27,6	48,3	6,9	3,45	0,87

Tabla 13. 13. Tareas de preparación de las prácticas.

Sobre la suficiencia del tiempo dedicado a los alumnos en las sesiones previas a la iniciación de las prácticas, parece predominar la opinión de que es suficiente, el 48,3 %, frente al 34,5 % que opinan lo contrario. La media es muy poco superior al valor central de la escala (3,07) y la desviación es también algo superior a la unidad.

En cuanto a la opinión sobre la información que reciben los alumnos sobre la empresa y las actividades que van a realizar en ella, el 55,2 % de los profesores opina que es suficiente, mientras que el 17,2 % opina en sentido contrario. El 27,6 % no tiene opinión al respecto.

	P62. Lea todas las posibilidades y diga cual le parece el MEJOR criterio para asignar a los alumnos a los puestos formativos:	P49. En la práctica, la asignación de los alumnos a los puestos formativos se lleva a cabo, normalmente:
	CRITERIO IDEAL %	CRITERIO REAL %
a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos.	79,3	62,1
b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa	0,0	6,9
c) Según las peticiones de las propias empresas.	0,0	3,4
d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación.	6,9	0,0
e) Según las preferencias de los propios alumnos.	10,3	17,2
f) Al azar.	0,0	10,3

Tabla 13. 14. Criterios ideal y real para la asignación de los alumnos a los puestos formativos.

Como puede observarse en la Tabla 13.14, parece haber coincidencia en los criterios ideal y real de asignación de los puestos formativos por las capacidades observadas en los alumnos. Sorprende en cierto modo el escaso porcentaje de profesores que eligen la alternativa que se refiere a los *informes del Departamento de Orientación*, como criterio ideal, y mucho más que en ningún caso se haya seguido este criterio. También merece ser destacado el hecho de que el segundo criterio de asignación en ambos casos sean las preferencias de los propios alumnos.

La opinión de los profesores tiende al acuerdo sobre las afirmaciones formuladas en los ítem, según se observa en las correspondientes medias (Gráfico 13.8). La colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo se percibe como necesaria en los profesores, mientras que en las variables sobre el tiempo dedicado a la preparación y la duración de las prácticas el acuerdo es menos explícito, situándose en el desacuerdo en cuanto a la adecuación de las disposiciones oficiales y al tiempo que disponen para las tareas de preparación. Como ya se ha señalado anteriormente, la mayor coincidencia se produce en los criterios ideal y real de asignación de los puestos formativos a los alumnos, estimando que el mejor criterio es el que tenga en cuenta las capacidades de los alumnos, seguido mayoritariamente en la práctica.

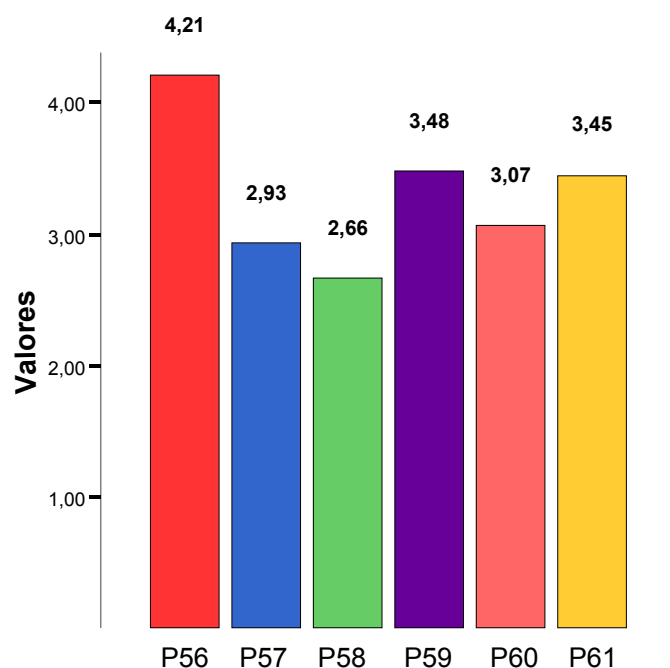


Gráfico 13. 8. Gráfico de medias de la variables P56 a P61. Tareas de preparación de las prácticas.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA FCT

Bajo este epígrafe se estudian las variables P64 a P72, agrupadas en los siguientes bloques de preguntas:

- Procedimientos y criterio más importante de evaluación (variables P64, P65 y P66).
- Visitas de los tutores de los centros educativos a las empresas (variables P67, P68 y P69).
- Logro de los objetivos (P70, P71 y P72).

La opinión de los profesores sobre el mejor procedimiento de evaluación de la FCT es coincidente en muy alto grado con las directrices oficiales. El 93,1 % de los casos piensan que la evaluación debe realizarse por los tutores de los centros educativos a partir de las observaciones de los tutores de los centros de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos (Gráfico 13.9), situación que se ajusta bastante a la que se da en realidad, ya que el 75,9 % de los profesores así lo manifiestan (Gráfico 13.10).

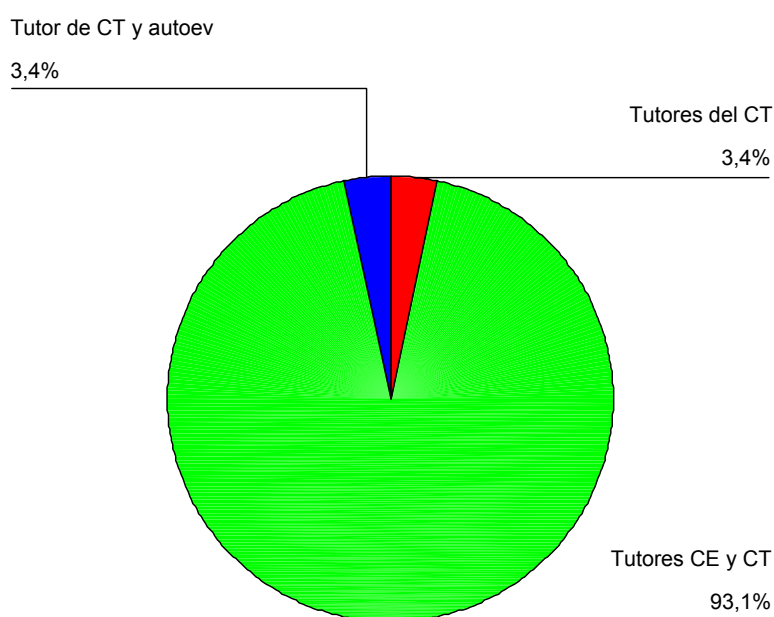


Gráfico 13. 9. Procedimiento deseable de evaluación de la FCT.

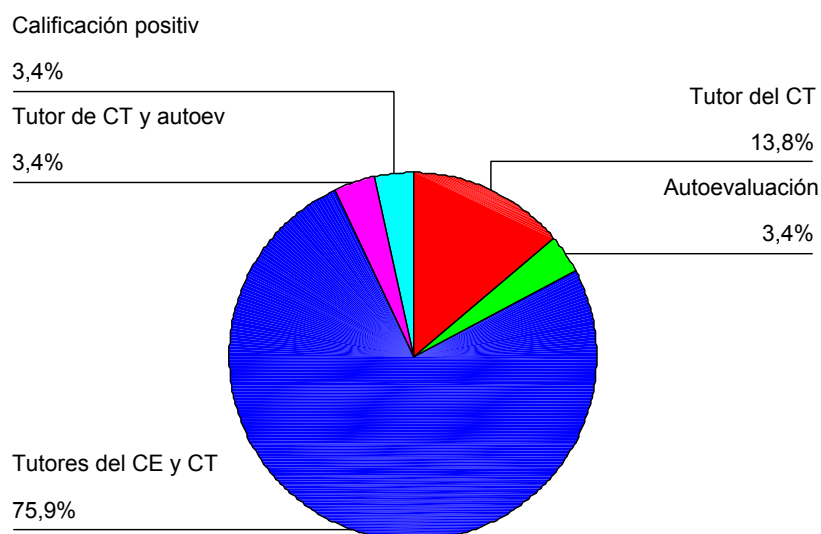


Gráfico 13. 10. Procedimiento real de evaluación de la FCT.

La variable P66 pregunta a los profesores sobre el tipo de evaluación que consideran más importante. En las alternativas se han considerado cuatro tipos de evaluación: criterial, formativa, normativa y sumativa. La opción que ha registrado el mayor número de elecciones ha sido la correspondiente al tipo de evaluación criterial (valorar los progresos), con el 69,0 % de las respuestas, seguida del tipo formativo (ayudar a mejorar) con el 27,6 %. Sólo un caso opta por una evaluación normativa y ninguno por la sumativa (Gráfico 13.11).



Gráfico 13. 11. Aspecto de la evaluación considerado más importante.

Las tres preguntas siguientes, P67, P68 y P69 pretenden conocer la opinión de los profesores sobre la suficiencia, utilidad y forma de efectuar el seguimiento de la FCT, cuyos resultados se ofrecen en la Tabla 13.15. Se observa que el 65,5 % de los casos manifiestan estar de acuerdo o en total acuerdo con que el número de visitas estipulado es suficiente, frente al 17,2 % que manifiesta desacuerdo o total desacuerdo.

Con respecto al seguimiento de la FCT por parte del profesor tutor, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones es que:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P67. El número estipulado de visitas del profesor tutor al centro de trabajo es suficiente.	3,4	13,8	17,2	55,2	10,3	3,55	0,99
P68. Las visitas del profesor tutor al centro de trabajo son útiles para observar el trabajo realizado por los alumnos.	0,0	20,7	27,6	44,8	6,9	3,38	0,90
P69. Para realizar el seguimiento bastaría con efectuar llamadas telefónicas al centro de trabajo con alguna frecuencia.	24,1	37,9	17,2	20,7	0,0	2,34	1,08

Tabla 13. 15. Seguimiento de la FCT.

También es mayoría el número de profesores que opinan positivamente sobre la utilidad de las visitas a los centros de trabajo, el 51,7 %, frente al 20,7 % que consideran las visitas poco útiles. En cuanto a la posibilidad de realizar el seguimiento de los alumnos en prácticas mediante simples llamadas telefónicas, los profesores se muestran en desacuerdo. El 62,0 % se manifiesta en este sentido y sólo el 20,7 % piensa que el contacto telefónico es suficiente. El Gráfico 13.12, que muestra gráficamente las medias de estas tres variables, ilustra estas opiniones de los profesores.

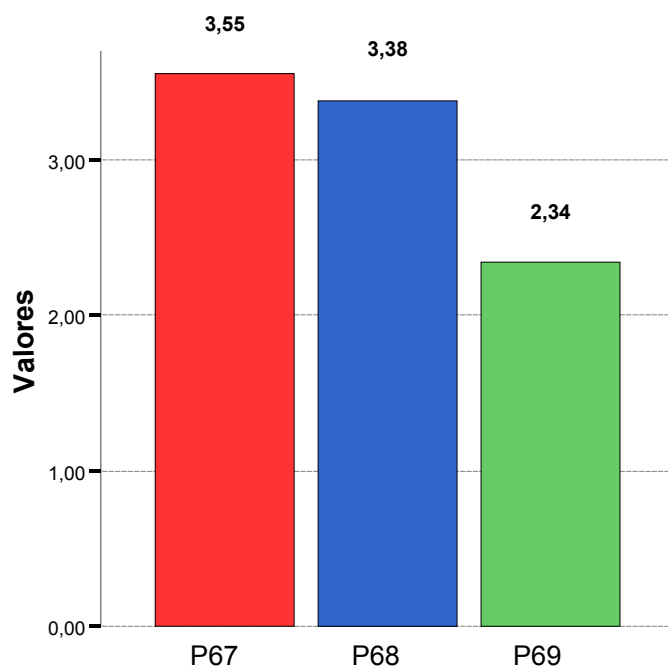


Gráfico 13. 12. Gráfico de medias de las variables P67, P68 y P69. Seguimiento de la FCT.

Por último se pregunta a los profesores sobre el grado de cumplimiento de la programación, los índices de superación del módulo de FCT y el logro de los objetivos.

El 72,4 % de los profesores están de acuerdo o en total acuerdo en que el grado de cumplimiento de la programación es satisfactorio, y el 13,8 % opinan lo contrario. El 93,1 % manifiesta que los índices de superación del módulo de FCT son elevados y el 82,7 % opina que los objetivos se logran satisfactoriamente. Estos resultados indican una valoración muy positiva de los profesores sobre la implementación de la FCT en los aspectos relativos al seguimiento y la evaluación, como puede observarse en la Tabla 13.16, en la que las medias se sitúan cercanas al acuerdo con desviaciones típicas bajas.

En cuanto al logro de los objetivos marcados, señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P70. Por lo general, el grado de cumplimiento de la programación es satisfactorio.	0,0	13,8	13,8	69,0	3,4	3,62	0,78
P71. Los índices de superación del módulo de FCT son elevados.	0,0	0,0	6,9	58,6	34,5	4,28	0,59
P72. En general, los objetivos establecidos para la FCT se alcanzan satisfactoriamente.	0,0	3,4	13,8	79,3	3,4	3,83	0,54

Tabla 13. 16. Logro de los objetivos.

Como resumen del análisis del bloque de variables sobre el seguimiento y evaluación de la FCT, resaltamos los siguientes puntos.

- Los profesores estiman como mejor procedimiento de evaluación de la FCT el que sigue la pauta de la evaluación por parte de los profesores a partir de las observaciones de los tutores de los centros de trabajo, siendo éste además el que se sigue principalmente en la práctica.
- El mejor criterio de evaluación que consideran es el de tipo criterial.
- Valoran positivamente el actual sistema de seguimiento de la FCT.
- Los objetivos de la FCT se logran en grado alto.

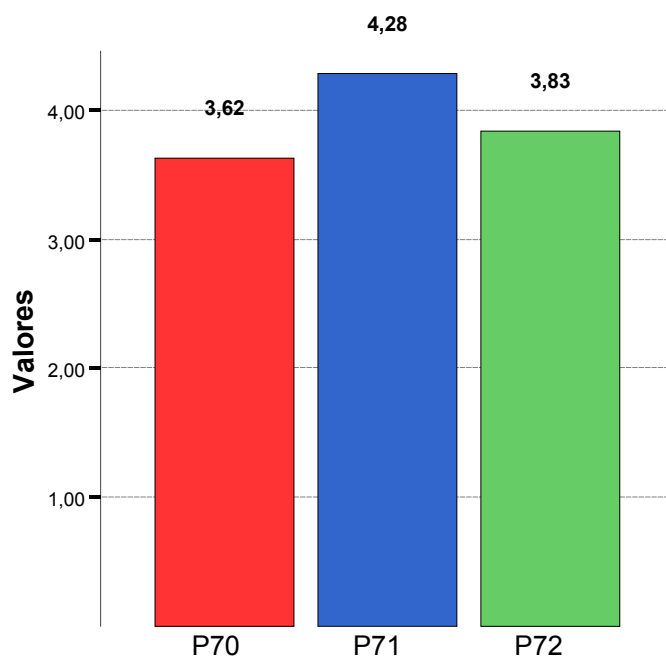


Gráfico 13. 13. Grafico de medias de las variables P70, P71 y P72. Logro de los objetivos.

6. ALUMNOS

Aquí se consideran los aspectos de la FCT relacionados con la estancia de los alumnos en los centros de trabajo, agrupándose en los siguientes bloques de variables:

- a) Actitudes: interés manifestado, absentismo, deserción, cumplimiento de tareas y cumplimiento de normas (variables P73 a P77).

- b) Aportaciones de la FCT a los alumnos: habilidades técnicas, habilidades sociales, aplicación de conocimientos, adquisición de experiencia y hábitos de disciplina laboral (variables P78 a P82) .
- c) Relaciones entre los alumnos y los centros de trabajo: adecuación de las actividades realizadas, satisfacción de los alumnos, conflictos y compensaciones (variables P83, P84, P85 y P86).

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P73. Los alumnos muestran interés por la realización de la FCT.	0,0	0,0	3,4	62,1	34,5	4,31	0,54
P74. El absentismo es escaso.	0,0	0,0	0,0	55,2	44,8	4,45	0,51
P75. No suele haber casos de deserción durante la realización de las prácticas.	0,0	0,0	0,0	65,5	34,5	4,34	0,48
P76. Los alumnos cumplen bien con las tareas encomendadas.	0,0	0,0	10,3	65,5	24,1	4,14	0,58
P77. Los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de las empresas a las que acuden a realizar las prácticas.	0,0	0,0	3,4	72,4	24,1	4,21	0,49

Tabla 13. 17. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.

La valoración que los profesores hacen de las actitudes de los alumnos hacia la realización de la FCT es muy alta, (Tabla 13.17), produciéndose en varios de los casos unanimidad en el acuerdo (escaso absentismo y deserción) y siendo en los restantes muy pequeño el número de casos que no opinan al respecto. El interés que los profesores perciben en los alumnos hacia la FCT también se pone de manifiesto en las opiniones de los tutores de los centros de trabajo y de los propios alumnos, como se

verá más adelante. En todo caso, el gráfico de medias de estas variables (Gráfico 13.14) pone de relieve esta observación.

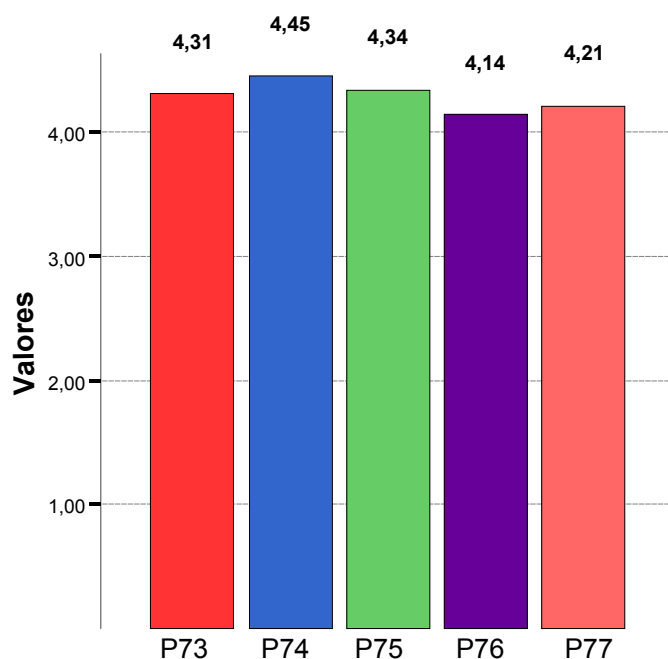


Gráfico 13. 14. Gráfico de medias de las variables P73 a P77. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.

Por lo que respecta a las aportaciones que la FCT otorga a los alumnos, el 58,6 % opina que aporta habilidades técnicas siempre o casi siempre y el 34,5 % opina que sólo algunas veces. Únicamente el 6,9 % opina que casi nunca (Tabla 13.18).

Sin embargo, los profesores tienen mejor opinión de la FCT en cuanto a las aportaciones que otorga a los alumnos, tanto en lo relativo a la adquisición de habilidades sociales como en cuanto a la adquisición de hábitos de disciplina laboral, ya que el 93,1 % piensa que esto ocurre

siempre o casi siempre, y únicamente el 6,9 % opina que sólo en algunos casos.

Las aportaciones de la FCT a los alumnos en cuanto a la posibilidad de aplicar los contenidos teóricos impartidos en el centro educativo tienen también estima entre los profesores, ya que el 62,1 % opina que así ocurre siempre o casi siempre, y el 34,5 % opina que algunas veces. Más escépticos se muestran en cuanto a la adquisición de experiencia para la búsqueda de empleo: el 51,7 % se muestra de acuerdo en que ocurre siempre o casi siempre, el 34,5 % algunas veces y el 13,8 % opina que casi nunca.

En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. Algunas veces	4. Casi siempre	5. Siempre		
P78. Habilidades técnicas, sobre todo.	0,0	6,9	34,5	51,7	6,9	3,59	0,73
P79. Habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral.	0,0	0,0	6,9	65,5	27,6	4,21	0,56
P80. La posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el centro educativo.	0,0	3,4	34,5	55,2	6,9	3,66	0,67
P81. La experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo.	0,0	13,8	34,5	44,8	6,9	3,45	0,83
P82. La adquisición de hábitos de disciplina laboral.	0,0	0,0	6,9	62,1	31,0	4,24	0,58

Tabla 13. 18. Aportaciones de la FCT a los alumnos.

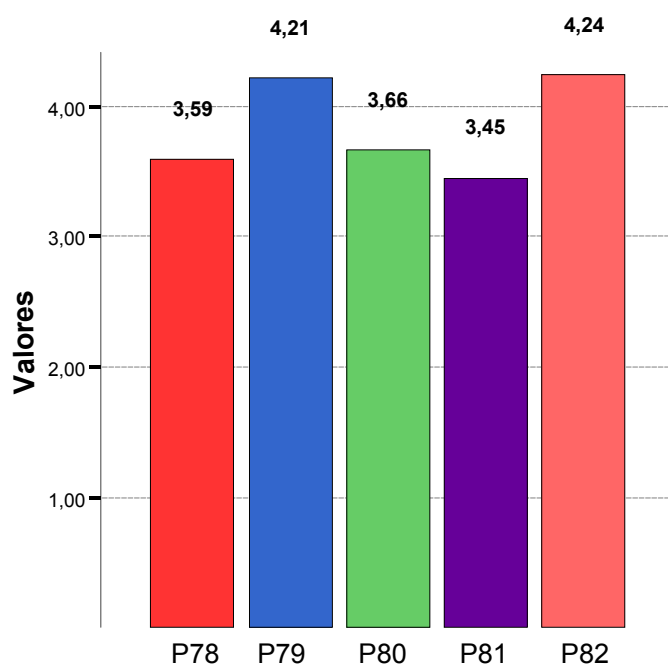


Gráfico 13. 15. Gráfico de medias de las variables P78 a P82. Aportaciones de la FCT a los alumnos.

El Gráfico 13.15, que muestra las medias de este conjunto de variables, es ilustrativo de la opinión positiva de los profesores sobre las aportaciones de la FCT a los alumnos. Las aportaciones mejor valoradas son las que se refieren a la adquisición de habilidades sociales y a la adquisición de hábitos de disciplina laboral, cuyas medias se sitúan entre el acuerdo y el total acuerdo con desviaciones típicas bajas. Las otras tres variables presentan entre sí medias muy similares, también próximas al acuerdo, pero con desviaciones sensiblemente mayores.

El tercer bloque de variables alude a las relaciones entre los alumnos y las empresas. En este aspecto, los profesores opinan en el 65,5 % de los casos que las tareas que los alumnos realizan en las empresas son siempre o

casi siempre adecuadas y relevantes para su formación, siendo el 34,5 % restante los que piensan que sólo algunas veces (Tabla 13.19). El 79,3 % opina que los alumnos quedan satisfechos casi siempre de la realización de las prácticas y el 17,2 % opina que sólo algunas veces. Los resultados obtenidos en la variable P85 sobre los conflictos entre alumnos y empresas arroja unos resultados diversos: el 20,7 % piensa que nunca se producen, el 37,9 % opina que algunas veces, el mismo porcentaje opina que casi siempre y el 3,4 % opina que siempre.

Su experiencia le indica que los alumnos:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Nunca	2. casi nunca	3. Algunas veces	4. Casi siempre	5. Siempre		
P83. Realizan en las empresas actividades adecuadas y relevantes para su formación.	0,0	0,0	34,5	62,1	3,4	3,69	0,54
P84. Quedan satisfechos de las prácticas.	0,0	3,4	17,2	79,3	0,0	3,76	0,51
P85. No suelen surgir conflictos entre los alumnos y las empresas.	0,0	20,7	37,9	37,9	3,4	3,24	0,83

Tabla 13. 19. Satisfacción de los alumnos por la realización de las prácticas.

El Gráfico 13.16 muestra las medias de estas variables, que se sitúan en todos los casos por encima del valor central de la escala, con desviaciones típicas bajas. También aquí la percepción de los profesores de FCT sobre la satisfacción de los alumnos puede considerarse positiva.

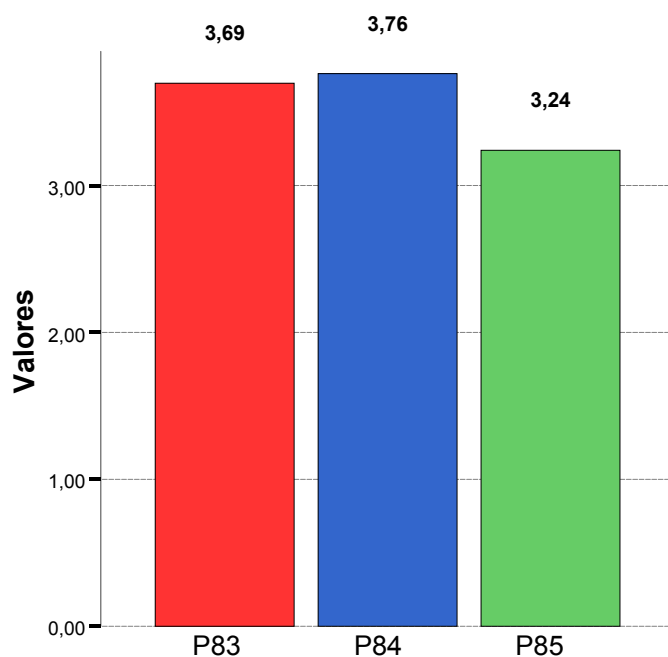


Gráfico 13. 16. Gráfico de medias de las variables P83, P84 y P85. Satisfacción de los alumnos por la realización de las prácticas.

Por último, la opinión de los profesores es diversa en cuanto a las compensaciones que debieran recibir los alumnos por la realización de la FCT, pero lo que sí resulta claro es que muy pocos consideran que la situación es satisfactoria, tal como se observa en la Tabla 13.20.

P86. Los alumnos, por realizar las prácticas, deberían recibir a cambio:	%
a) Dinero, por los gastos que les origina.	37,9
b) Dinero, por el trabajo que realizan.	20,7
c) Algún tipo de beca o ayuda al estudio.	37,9
d) Nada, es suficiente el beneficio obtenido por la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional.	3,4

Tabla 13. 20. Compensaciones a los alumnos.

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

Aquí se agrupan las variables que se ocupan de la opinión de los profesores sobre la actuación de los tutores de los centros de trabajo en materia de la FCT. Para ello se han distribuido en cuatro bloques de preguntas:

- a) Personal más adecuado para realizar la función tutorial (variable P87).
- b) Valoración de las tareas encomendadas (variables P88 a P92).
- c) Formación pedagógica de los tutores: capacitación, conveniencia y necesidad de formación (variables P93, P94 y P95).
- d) Contraprestaciones (variable P96).

La opinión de los profesores sobre cual es el personal más adecuado para las tareas de tutoría de los alumnos en la empresa no parece ser muy selectiva. La opción mayoritaria recae en la alternativa *“cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor”* (41,4 %), seguida de las opciones *“personal con algún cargo de responsabilidad”* y *“personal técnico”*, ambas con el 24,1 %. Al parecer, los profesores no otorgan gran importancia la experiencia profesional de los tutores, ya que esta alternativa ha sido elegida sólo por el 10,3% de los casos (Gráfico 13.17).

Personal más adecuado

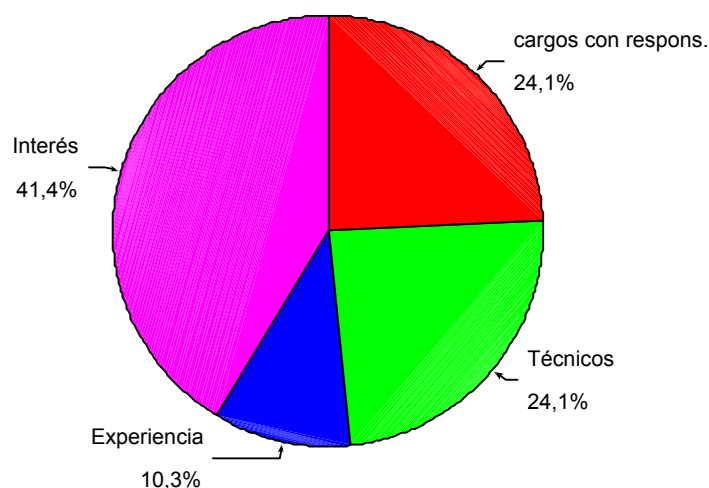


Gráfico 13. 17. Personal más adecuado para la tutoría.

La valoración que los profesores hacen de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo es alta por lo general, opinando que su importancia es bastante o mucha sobre todo en lo referente al seguimiento de los alumnos (89,7 %) y en el asesoramiento en sus actividades (82,8 %). El 62,1 % de los profesores piensan de igual manera sobre la importancia de la vigilancia del cumplimiento del programa, el 69,1 % sobre la organización de las tareas y el 68,9 % sobre la evaluación de los alumnos (Tabla 13.21). La buena valoración de los profesores se pone manifiesto cuando se observa en el Gráfico 13.18, en el que las medias obtenidas en estas variables se sitúan en torno al valor 4 de la escala (*de acuerdo*), y que las desviaciones típicas son relativamente bajas.

Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Ninguna	2. Poca	3. Regular	4. Bastante	5. Mucha		
P88. El seguimiento de los alumnos.	0,0	0,0	10,3	62,1	27,6	4,17	0,60
P89. La vigilancia del cumplimiento del programa.	0,0	13,8	24,1	48,3	13,8	3,62	0,90
P90. La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.	0,0	6,9	24,1	48,3	20,7	3,83	0,85
P91. Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.	0,0	3,4	13,8	55,2	27,6	4,07	0,75
P92. La evaluación de los alumnos.	0,0	6,9	24,1	65,5	3,4	3,66	0,67

Tabla 13. 21. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.

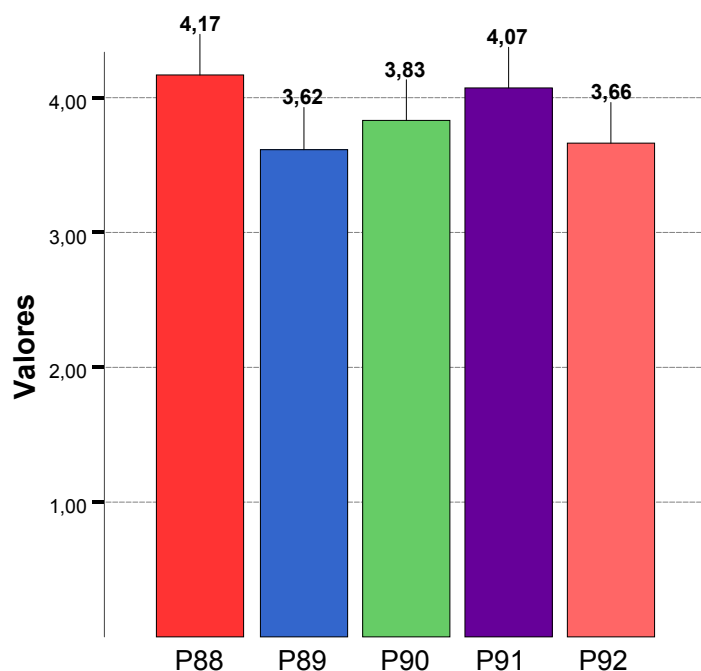


Gráfico 13. 18. Gráfico de medias de la variables P88 a P92. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.

Los resultados de las preguntas a los profesores sobre la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo muestran que los profesores, por lo general, consideran bien capacitados a los tutores para llevar acabo sus funciones (71,4 % que están de acuerdo o en total acuerdo), pero también el 44,8 % estima conveniente aumentar su formación pedagógica. Si embargo, es interesante destacar que 72,4 % de los profesores encuestados consideran que para ejercer las tareas de tutoría en los centros trabajo es más importante estar interesado en ello y poseer los suficientes conocimientos técnicos que poseer formación pedagógica (Tabla 13.22).

En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
P93. Los tutores están, por lo general, capacitados para encargarse de la formación de los alumnos.	0,0	3,4	24,1	65,5	6,9	3,76	0,64
P94. Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.	6,9	6,9	41,4	44,8	0,0	3,24	0,87
P95. No es estrictamente necesaria, basta con que tengan interés por ser tutores y suficientes conocimientos técnicos.	3,4	10,3	13,8	65,5	6,9	3,62	0,90

Tabla 13. 22. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.

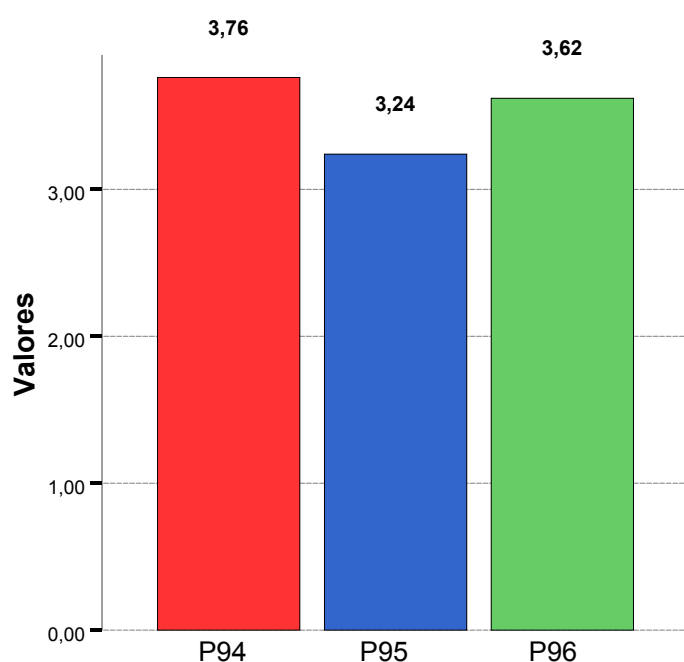


Gráfico 13. 19. Gráfico de medias de las variables P94, P95 y 96. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.

Por último, la opinión más generalizada entre los profesores sobre las contraprestaciones que deberían recibir los tutores de los centros de trabajo por la realización de su función son las de tipo profesional o de mejora laboral: promoción profesional (51,7 %) y reducción de jornada (27,6 %). El 6,9 % piensa que deberían recibir dinero y el 13,8 % opina que están suficientemente compensados (Gráfico 13.20).

Contraprestaciones

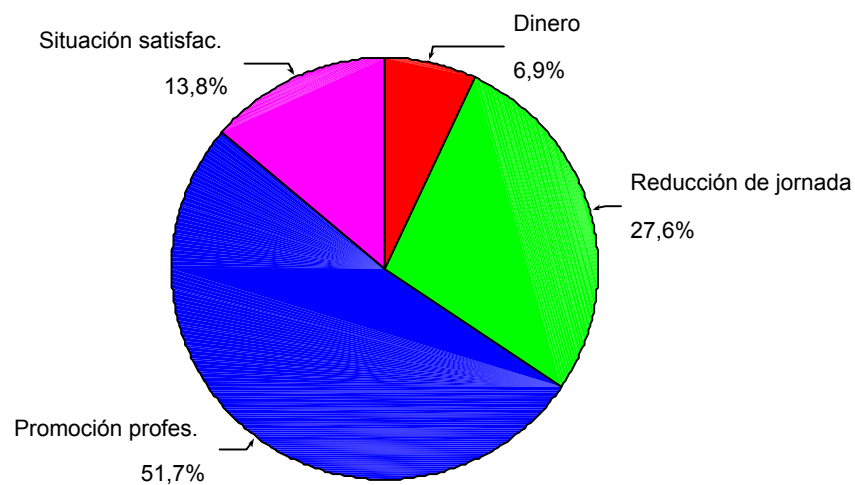


Gráfico 13. 20. Contraprestaciones a los tutores de los centros de trabajo.

Capítulo 14

ESTUDIO VALORATIVO DE LA FCT. CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS

1. VALORACIÓN DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En este bloque de preguntas se solicita la opinión de los alumnos sobre tres dimensiones de la nueva Formación Profesional:

- a) Su opinión sobre la utilidad de la nueva Formación Profesional para la inserción laboral: según las necesidades de formación inicial de las empresas, el valor que se otorga al Título y la adecuación del currículo para la práctica profesional (variables A06, A07 y A08).
- b) Su opinión sobre el nivel de conocimientos previos con que acuden a los estudios profesionales y la conveniencia de incluir en el currículo materias complementarias de carácter general (variables A09 y A10).
- c) Su opinión sobre la conveniencia de que existiera el acceso directo entre los estudios de Grado Medio y los de Grado Superior, sin necesidad de retornar al Bachillerato (variable A11).

La opinión de los alumnos encuestados sobre el valor de la nueva Formación Profesional para aprender lo que las empresas necesitan es mayoritariamente positiva. El 92,3 % opina que la FP es una buena manera de aprender lo necesario frente al 2,3 % que opina lo contrario. El 5,3 % no tiene opinión al respecto (Gráfico 14.1).

Valor FP para adquirir conocimientos profesionales

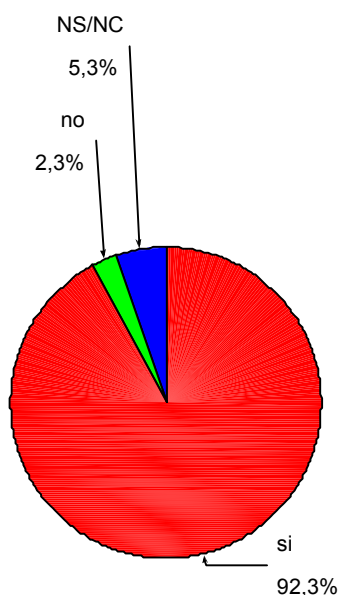


Gráfico 14. 1. Valor de la nueva FP para las necesidades de formación inicial de las empresas.

Los alumnos valoran positivamente la consecución de un Título profesional de cara a su inserción laboral, si bien se muestran más escépticos en este sentido. En el Gráfico 14.2 se observa que el 50,5 % opinan que sí es útil y el 17,7 % opinan lo contrario. Es también elevado el porcentaje de alumnos que no saben o no contestan, el 31,9 %.

En cuanto a la tercera variable de este bloque de preguntas, referente a la adecuación del currículo de la FP para la práctica profesional (Gráfico 14.3), la valoración es más crítica. El 33,7 % opina que algunos de los contenidos del currículo son poco útiles y el 49,1 % opina lo contrario. El 17,2 % restante no sabe o no contesta. (Precisamos aquí que la pregunta se enuncia en sentido negativo, por lo que *Sí* corresponde a poca utilidad).

Utilidad del Título para encontrar empleo

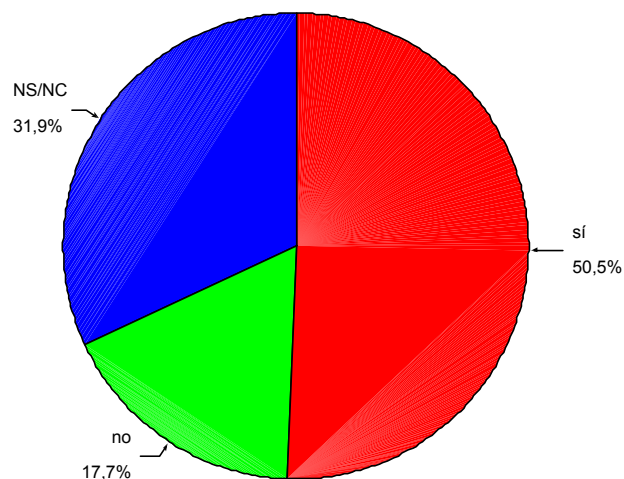


Gráfico 14. 2. Utilidad del Título profesional para la inserción laboral.

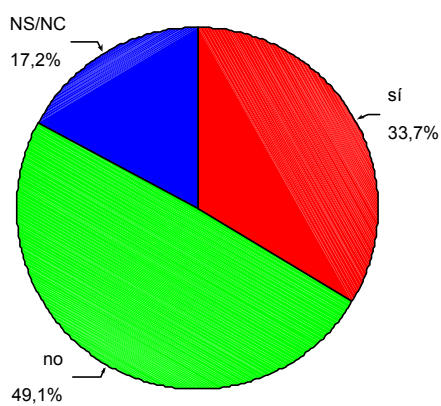


Gráfico 14. 3. Utilidad del currículo para la práctica profesional.

Los alumnos opinan en un 74,9 % de los casos que acceden a los

estudios profesionales con buena preparación general previa, mientras que el 17,2 % piensa que su preparación es insuficiente (Gráfico 14.4). No obstante, el 57,9 % opina que deberían incluirse en el currículo algunos conocimientos complementarios de carácter general, frente al 27,9 % que piensa lo contrario. El 14,2 % no sabe o no contesta (Gráfico 14.5).

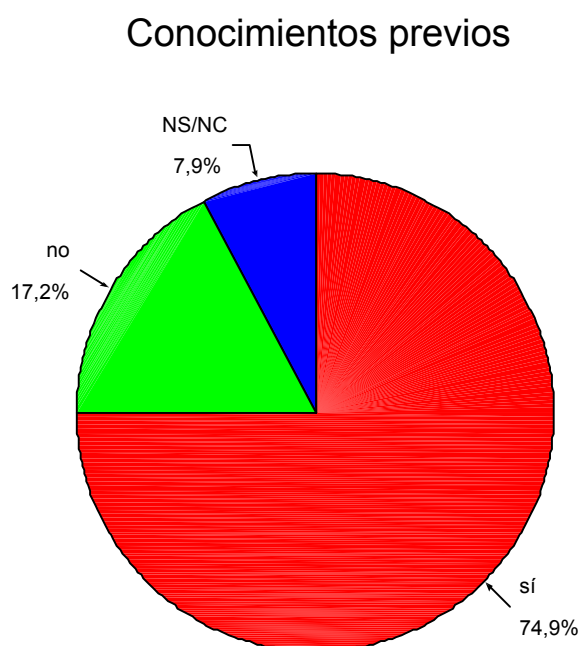


Gráfico 14. 4. Nivel de conocimientos previos.

Inclusión de materias complementarias

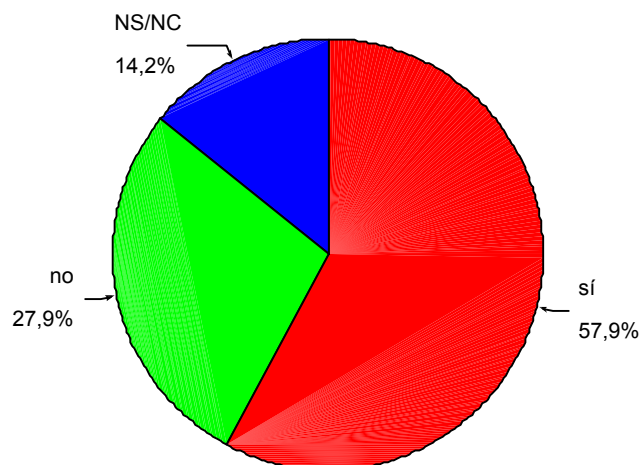


Gráfico 14. 5. Inclusión de materias complementarias en el currículo.

De lo visto anteriormente se desprende que la valoración que hacen los alumnos de los estudios profesionales que cursan es en general positiva, así como sobre la utilidad de estos estudios para la práctica profesional futura.

2. VALORACIÓN DE LA FCT

Con este bloque de preguntas se desea de averiguar la opinión de los alumnos sobre algunos aspectos particulares de la FCT, para lo que se han agrupado las preguntas en cuatro dimensiones:

- a) Su opinión sobre otras formas posibles de realización de prácticas

- profesionales (variables A12 y A13).
- b) Su opinión sobre el valor de la FCT para la inserción laboral (variables A14 y A15).
- c) Su opinión sobre posibles efectos positivos o negativos derivados de la realización de la FCT (variables A16 y A17).
- d) Su opinión sobre algunos aspectos organizativos de la FCT (variables A18 a A21).

Los alumnos rechazan en su mayoría la posibilidad de sustituir la FCT por prácticas en el propio centro educativo (Tabla 14.1). El 75,3 % están en desacuerdo o en total desacuerdo, el 14,9 % no opina al respecto y sólo el 7,4 % está de acuerdo o en total acuerdo con esta posibilidad.

Por el contrario, es mayor el porcentaje de alumnos que preferirían el modelo de prácticas en alternancia, es decir, simultaneando las prácticas con el curso académico o bien realizarlas con mayor flexibilidad, en los momentos que fueran más convenientes para ellos. Los resultados expuestos en la Tabla 14.1 así lo ponen de manifiesto, aunque es también alto el número de alumnos que no optarían claramente por una u otra opción: el 47,9 % está de acuerdo o en total acuerdo con el modelo de prácticas en alternancia, el 23,5 % no tiene opinión al respecto y el 28,6 % está en desacuerdo o en total desacuerdo.

Los alumnos tienen buena opinión de la FCT como medio de realizar prácticas en ambientes laborales reales: el 89,3 % está de acuerdo o en total acuerdo, y sólo el 7 % opina lo contrario. Esta opinión que parece concordar con los porcentajes obtenidos en la variable A12

También está muy bien valorada la FCT por los alumnos como procedimiento para adquirir experiencia laboral. El 84,7 % manifiesta estar de acuerdo o en total acuerdo, frente al 8,4 % que piensa lo contrario. Es muy pequeño en este caso el porcentaje de alumnos que no tienen opinión formada, sólo el 7,0 %.

En tu opinión:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
A12. La FCT se podría sustituir por la realización de prácticas adecuadas en el propio centro educativo.	46,5	28,8	14,9	7,4	2,3	1,90	1,06
A13. La FCT se debería poder realizar simultaneándola con el curso académico, o en bien en el momento en que más conviniera al alumno.	9,1	19,5	23,5	30,7	17,2	3,27	1,22
A14. La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales.	4,4	2,6	3,7	32,6	56,7	4,35	0,99
A15. La FCT es un buen procedimiento para adquirir experiencia laboral.	4,4	4,0	7,0	34,7	50,0	4,22	1,04

Tabla 14. 1. Conveniencia de otros procedimientos para la realización de prácticas y valor de la FCT para la inserción laboral.

Sobre las ventajas que ofrece la FCT para los alumnos, la mayor parte de las elecciones se refieren a las alternativas de tipo experiencial, y más a la que alude al conocimiento directo del mundo laboral, el 55,6 %. Se muestran más escépticos en cuanto a la posibilidad de conseguir un puesto de trabajo inmediato al acabar las prácticas, sólo el 12,8% considera esta posibilidad (Gráfico 14.6). La alternativa que se refiere a la adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo tiene pocas elecciones, sólo el 5,6 %.

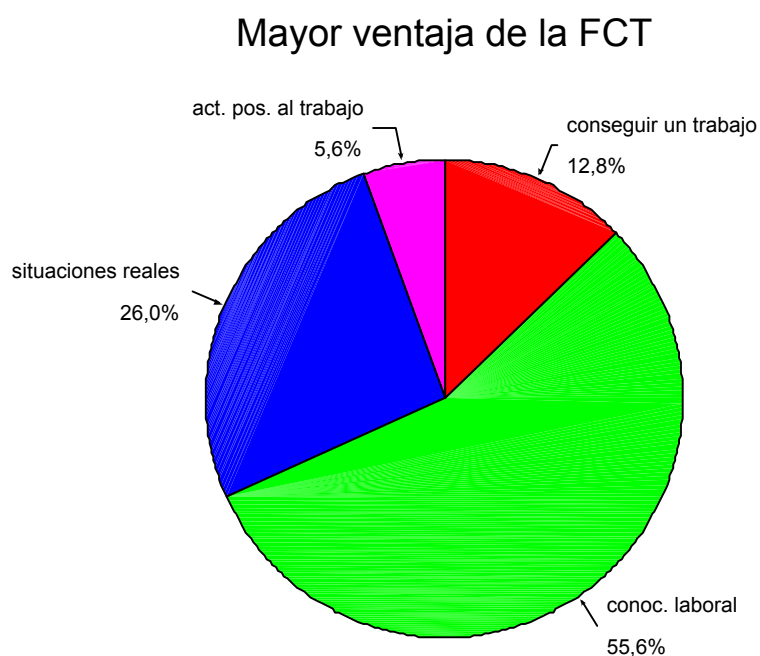


Gráfico 14. 6. Mayor ventaja de la FCT.

El mayor riesgo que los alumnos ven en la realización de la FCT es que las empresas se aprovechen laboralmente del trabajo de los alumnos (32,1 %). Las alternativas que se refieren a la posibilidad de realizar actividades rutinarias o poco formativas y que las empresas acaben contratando menos empleados, sustituidos por alumnos en prácticas, tienen también un porcentaje de elecciones considerable, el 27,9 % y 21,% respectivamente. Que la FCT termine por convertirse en simple trámite para conseguir una titulación profesional es el riesgo que los alumnos consideran menor, representando el 18,8 % de las elecciones (Gráfico 14.7).

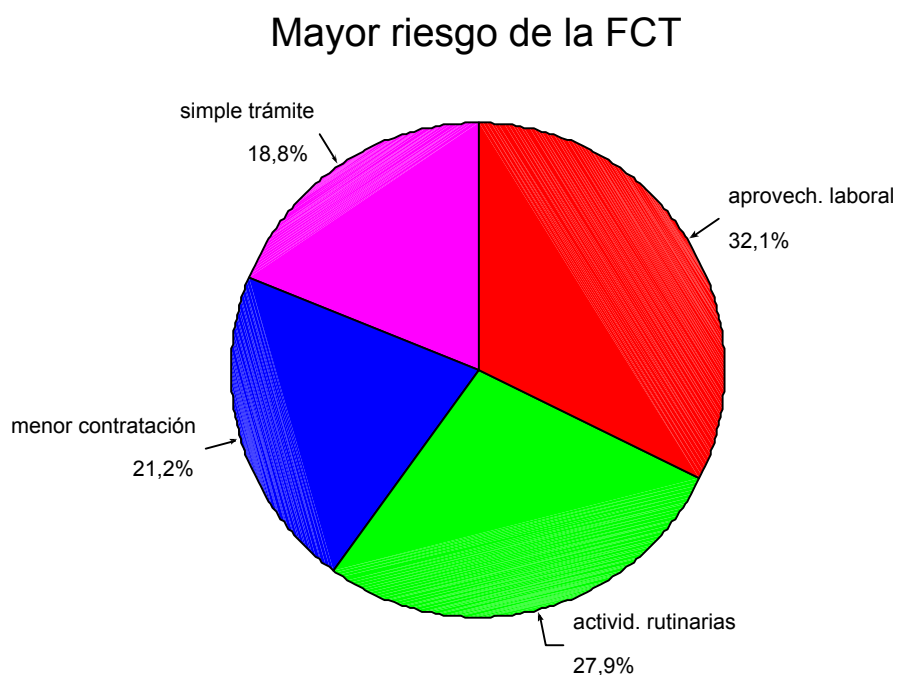


Gráfico 14. 7. Mayor riesgo de la FCT.

Las cuatro variables siguientes se refieren a los aspectos organizativos de la FCT. En todas ellas se han obtenido mayoritariamente respuestas positivas: el 76,3 % de los alumnos están de acuerdo en que la FCT tenga carácter obligatorio, el 61,6 % está de acuerdo en que tenga carácter de módulo profesional calificable, el 63,3 % en que deba realizarse después de superar los restantes módulos profesionales del ciclo formativo y, por último, el 60,7 % manifiestan estar de acuerdo en que el tiempo asignado para su realización es suficiente (Gráficos 14.8 a 14.11).

Obligatoriedad de la FCT

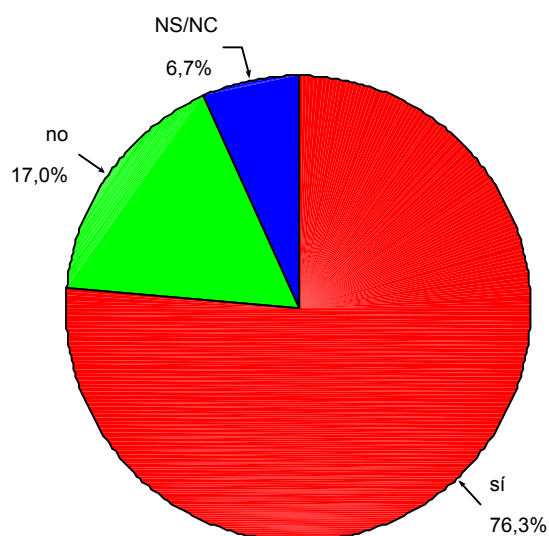


Gráfico 14. 8. Carácter obligatorio de la FCT.

Condición de módulo calificable

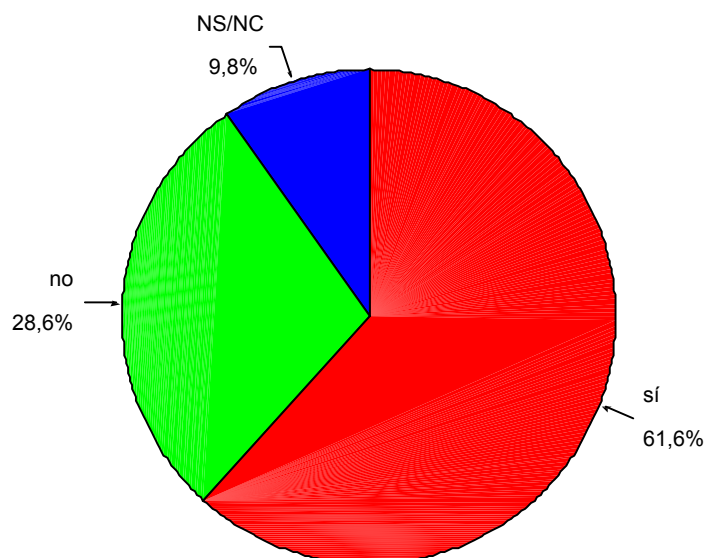


Gráfico 14. 9. Carácter de la FCT como módulo calificable.

Realización después de superar demás módulos

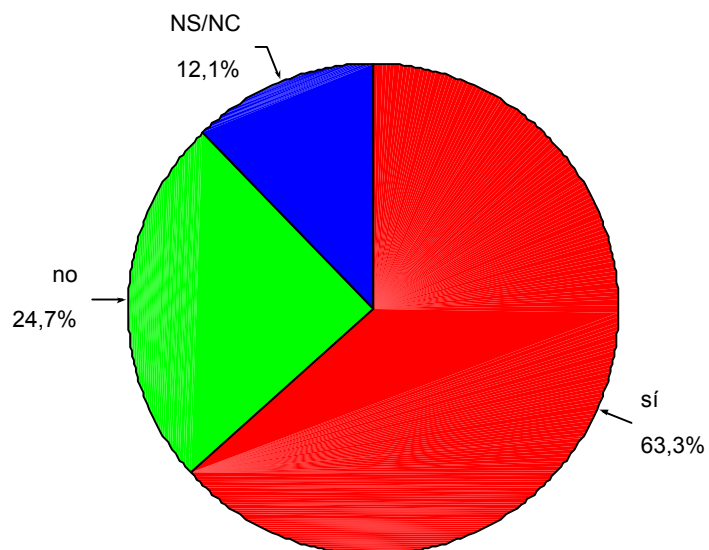


Gráfico 14. 10. Realización de la FCT después de superar los demás módulos profesionales.

Suficiencia del tiempo de realización

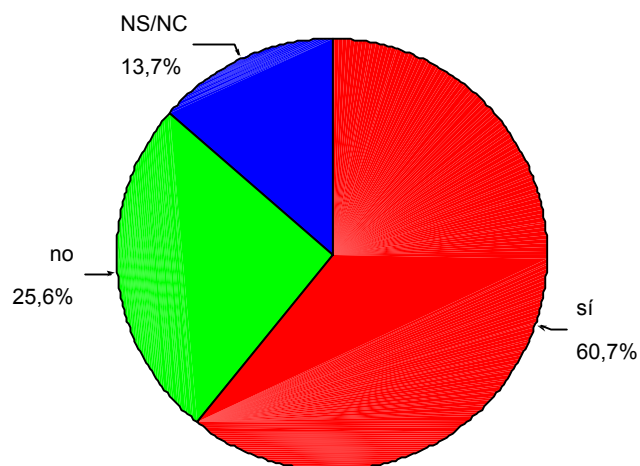


Gráfico 14. 11. Suficiencia del tiempo de realización de la FCT.

Como resumen del análisis de las variables del bloque de variables sobre la valoración que hacen los alumnos de la FCT, puede concluirse que es buena tanto en los planteamientos generales como en sus características organizativas. Es de destacar que los aspectos más se valoran de la FCT son que ofrece el conocimiento de la realidad laboral y que favorece la adquisición de experiencia laboral. Los alumnos rechazan sustituir la FCT por prácticas en los propios centros educativos, aunque sí se aprecia el deseo de una mayor flexibilidad en cuanto a la realización.

3. GESTIÓN DE LA FCT

Con este bloque de preguntas se pretenden conocer las opiniones de los alumnos sobre aspectos relacionados con la gestión de la FCT, aspectos que se han agrupado en las siguientes dimensiones:

- a) Opinión sobre el agente más adecuado para establecer el contacto y convenio con los centros de trabajo, ideal y real (variables A22 y A23).
- b) Opinión sobre la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT (variables A24, A25 y A26).
- c) Criterio más adecuado para la selección de las empresas colaboradoras (variables A27, A28 y A30).
- d) Adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas (variables A31, A32 y A33).

El ítem que interroga sobre el agente deseable para establecer el contacto y convenio con las empresas colaboradoras ofrece cinco alternativas posibles, que se agrupan según dos criterios: uno de carácter

interno al medio educativo con cuatro alternativas que se ordenan jerárquicamente (Administración educativa, centros educativos, tutores de los centros educativos y alumnos); y otro externo relacionado con el medio productivo, con una sola alternativa (Cámaras de Comercio).

La opinión de los alumnos sobre este punto se decanta hacia el medio educativo mayoritariamente: el 61,4 % piensa que el agente adecuado son los profesores-tutores, el 20,2 % los centros educativos, el 10,5 % la Administración educativa y el 5,8 % los propios alumnos, lo que en conjunto supone el 97,9 %. Sólo el 2,1 % opina que el agente adecuado serían las Cámaras de Comercio.

El agente real, coincide en términos generales con el agente ideal: en el 41,2 % de los casos el agente de contacto ha sido el profesor-tutor, en el 45,8 % el agente ha sido el centro educativo, en el 7,2 % el contacto ha sido a través de los alumnos y en 4,9 % de los casos a través de la Administración educativa. Nuevamente, las Cámaras de Comercio han representado un pobre papel en esta cuestión, ya que su gestión se ha reducido al 0.9 % de los casos según los alumnos. Si bien los números son distintos a los aportados por los profesores-tutores, como se pudo ver en el capítulo 13, en esencia los resultados vienen a ser semejantes: la gestión de búsqueda, contacto y convenio con los centros de trabajo corre a cargo de los centros educativos y profesores con escaso apoyo de la Administración y prácticamente nulo de las Cámaras de Comercio. Estos datos se confirman con los aportados por los tutores de los centros de trabajo, como se verá más adelante (Gráficos 14.12 y 14.13).

Agente ideal para contacto y convenio

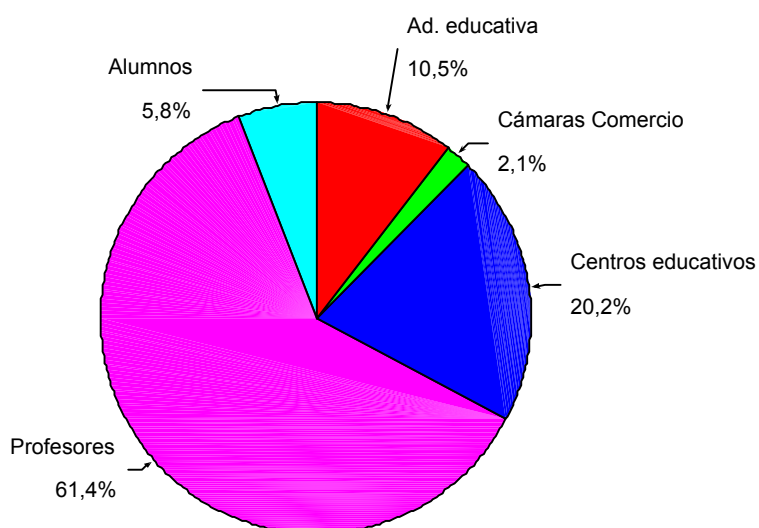


Gráfico 14. 12. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo.

Agente real en el contacto y convenio convenio

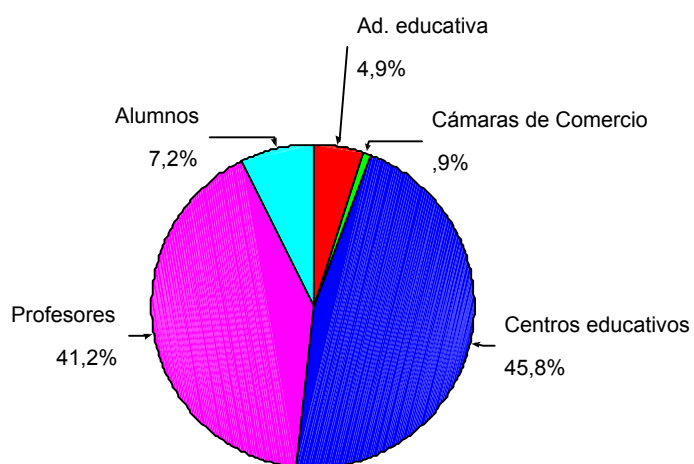


Gráfico 14. 13. Agente real en el contacto y convenio con los centros de trabajo.

Con las cuatro preguntas siguientes se quiere conocer la opinión de los alumnos sobre la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT. La primera de ellas (A24) indaga sobre el interés que muestran las empresas hacia la colaboración sin expresar ningún condicionante, y las siguientes contienen un condicionante de interés positivo (A25) o de interés negativo (A26 y A27).

Interés de las empresas para colaborar en la FCT

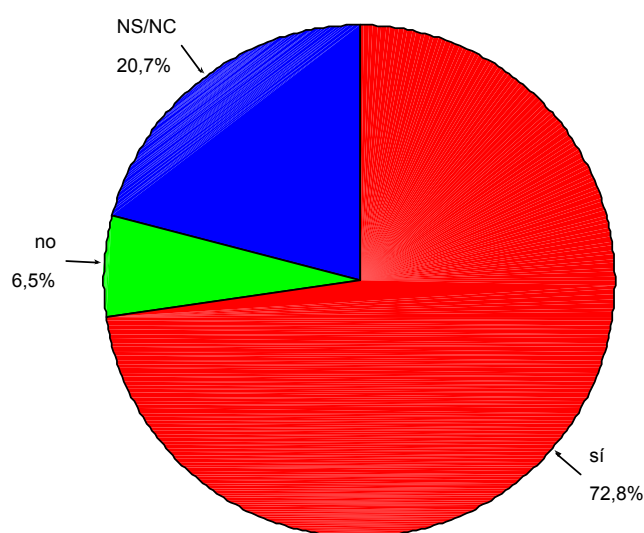


Gráfico 14. 14. Interés de las empresas hacia la colaboración en la FCT.

Los alumnos opinan en el 72,8 % de los casos que las empresas están interesadas en recibir alumnos en prácticas, y el 67,0 % opinan que su interés estriba en el provecho que obtienen del trabajo que los alumnos realizan. Paralelamente, el 56,3 % piensa no son reacias a colaborar por motivos de sobrecarga de trabajo y el 49,3 % por motivos de insuficiencia de contraprestaciones. De estos resultados se sigue que los alumnos

perciben que las empresas se muestran interesadas a implicarse en la realización de la FCT (Gráficos 14.14 a 14.17).

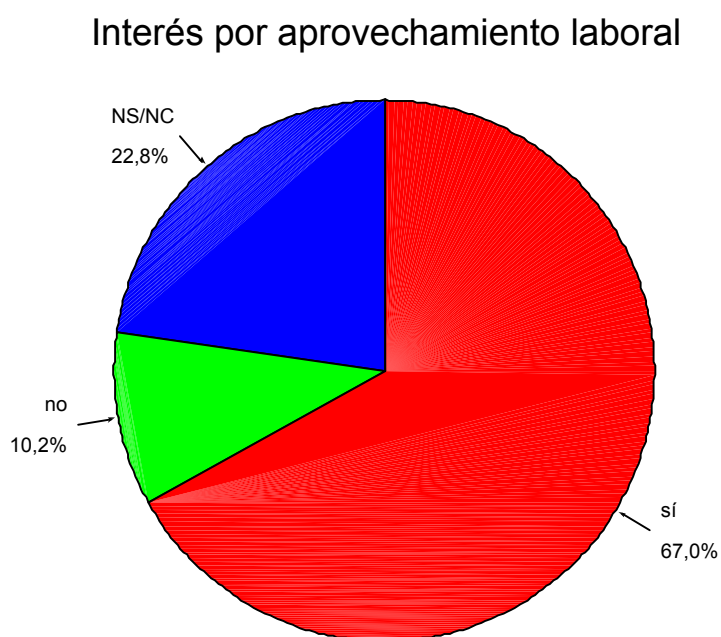


Gráfico 14. 15. Interés hacia la colaboración por el provecho laboral que se obtiene del trabajo de los alumnos.

Sobrecarga de trabajo

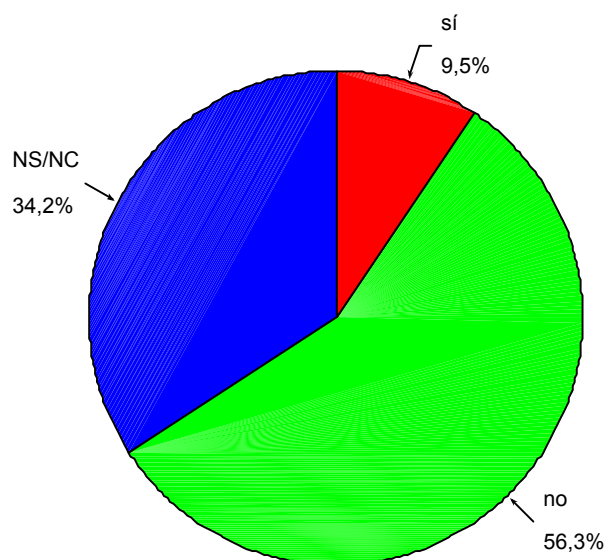


Gráfico 14. 16. Desinterés a la colaboración por suponer una sobrecarga de trabajo.

Insuficiencia de contraprestaciones

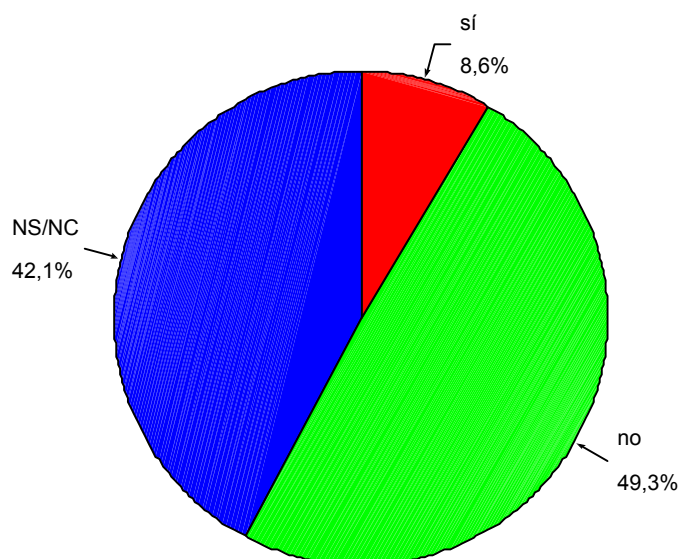


Gráfico 14. 17. Desinterés a la colaboración por la insuficiencia de contraprestaciones.

El ítem A28 interroga a los alumnos sobre el mejor modo de incentivación de las empresas colaboradoras. A este respecto, el 42,8 % de los alumnos opinan que lo mejor sería que existiera una normativa oficial y el 38,8 % opina que la situación actual es satisfactoria. La posibilidad de que las empresas obtengan exenciones fiscales o compensaciones económicas reciben pocas elecciones (Gráfico 14.18).

Incentivación de las empresas

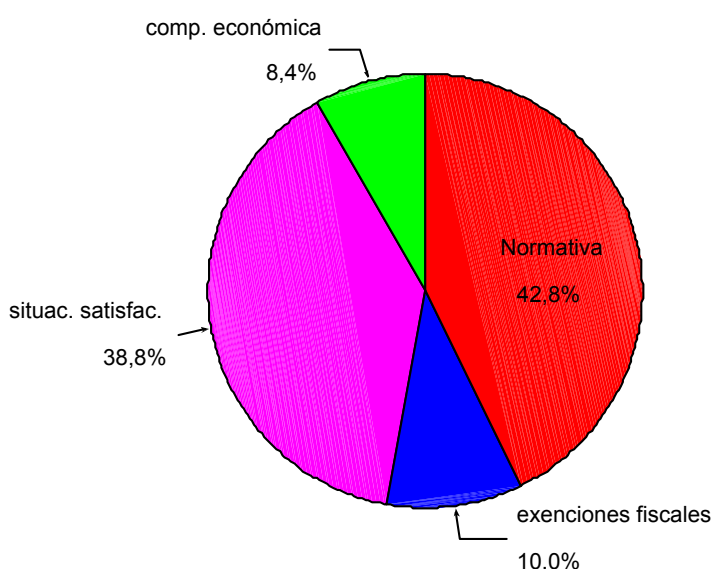


Gráfico 14. 18. Formas de incentivación de las empresas a la colaboración.

Los ítem A29 y A30 preguntan sobre los criterios considerados más importantes y menos importantes para la selección de las empresas colaboradoras. Las alternativas se clasifican según dos tipos de criterios, uno de carácter educativo (adecuación y variedad de los puestos formativos ofertados) y otro que alude a aspectos organizativos del centro de trabajo

(organización, productividad, proximidad geográfica y tamaño de la empresa).

La opinión general de los alumnos sobre este asunto es clara. La mayoría piensa que los criterios más importantes son los de tipo educativo (75,8 % de los casos) y los menos importantes los de tipo organizativo-productivo (95,4 % de los casos), según puede observarse en las Tablas 14.2 y 14.3. En este punto profesores y alumnos parecen estar mayoritariamente de acuerdo.

Selección de empresas. Criterio más importante

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
caract. org. y product.	61	14.2
proximidad geográfica	35	8.1
Tamaño	8	1.9
adec. de puestos formativos	147	34.2
variedad de puestos formativos	179	41.6
Total	430	100.0

Tabla 14. 2. Criterio más importante para la selección de las empresas.

Selección empresas. Criterio menos importante

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
caract. org. y product.	28	6.5
proximidad geográfica	113	26.3
tamaño	269	62.6
adec. de puestos formativos	8	1.9
variedad de puestos formativos	12	2.8
Total	430	100.0

Tabla 14. 3. Criterio menos importante para la selección de las empresas.

El siguiente grupo de preguntas (variables A31, A32 y A33), se refiere a la adecuación de los puestos formativos que ofertan las empresas según los siguientes criterios: rotación de los alumnos en diferentes puestos formativos, correspondencia de los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa con los que necesitan las empresas, y adecuación de los puestos con los contenidos y el perfil profesional del ciclo formativo. Los porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas son las que se exponen en la Tabla 14.4.

En cuanto a los puestos formativos, ¿estás de acuerdo en que...	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
A31. ...se ha procurado que los alumnos ocupen diferentes puestos formativos durante el tiempo de las prácticas?	12,8	22,1	24,2	31,2	9,8	3,03	1,20
A32. ...los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa para el ciclo formativo se corresponden bien con los perfiles que necesitan las empresas?	4,0	14,7	43,3	33,0	5,1	3,21	0,89
A33. ...los puestos formativos que ofertan las empresas son adecuados a los contenidos y al perfil profesional del Ciclo Formativo que has cursado?	7,7	19,3	22,8	42,6	7,7	3,23	1,09

Tabla 14. 4. Adecuación de los puestos formativos ofertados.

La rotación de los alumnos por diferentes puestos formativos parece estar desigualmente repartida, si bien son más los casos en los que dicha rotación se produce. El 41,0 % de los alumnos están de acuerdo o en total

acuerdo, el 24,4 % tienen opinión neutra y 34,9 % están en desacuerdo o en total desacuerdo.

En lo referente a la correspondencia de los perfiles demandados y ofrecidos por las empresas con los definidos por la Administración educativa, se observa que el 38,1 % se manifiesta de acuerdo o en total acuerdo, si bien es mayor el porcentaje de alumnos que no tienen opinión definida, el 43,3 %. El 18,7 % están en desacuerdo o en total desacuerdo.

En cuanto a la adecuación de los puestos formativos al perfil profesional definido por la Administración educativa, el 50,3 % está de acuerdo o en total acuerdo, y el 27,0 % se manifiesta en desacuerdo o en total desacuerdo. El 22,8 % no tiene opinión definida..

Como resumen de los resultados relativos a la gestión de la FCT puede decirse que parece haber concordancia entre el agente ideal y el real considerados adecuados por los alumnos para establecer contacto y convenio con las empresas, en ambos casos los centros educativos y los profesores-tutores, siendo claramente minoritarias las demás opciones. En opinión de los alumnos las empresas se muestran interesadas en la admisión de alumnos en prácticas. No hay una opción clara sobre el mecanismo más adecuado para incentivar a las empresas hacia la admisión de alumnos. Los criterios que los alumnos consideran más importantes para la selección de las empresas son la adecuación y variedad de los puestos formativos, y el criterio de menor importancia, el tamaño de la empresa.

No parece que la rotación de los alumnos por diferentes puestos formativos ocurra en la mayoría de los casos, lo que puede explicarse si se

considera el tamaño de las empresas de prácticas que, como se vio en el capítulo 12, eran en su mayoría medianas y pequeñas, predominando estas últimas.

Sobre la adecuación de los puestos ofertados para la realización de la FCT, la opinión de los alumnos gira en torno al valor central de la escala (opinión neutra), si bien son más los que opinan que tal adecuación se da en la práctica tendiendo al acuerdo. En cuanto a la correspondencia de los perfiles definidos por la Administración y los demandados por las empresas los alumnos no tienen una opinión definida, lo que puede deducirse tanto de las frecuencias comentadas anteriormente como de los valores de la media, que se establece en torno a la categoría de la variable “opinión neutra”, con una desviación típica algo mayor a la unidad.

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT

Las variables que se ocupan de la programación de los puestos formativos se extienden desde la variable A34 a la variable A38, agrupadas en las siguientes dimensiones:

- a) Tareas de preparación: colaboración en la programación entre centros educativos y empresas e información recibida por los alumnos sobre la empresa y las tareas que han de realizar (variables A34, A35 y A36).
- b) Criterios de asignación de los alumnos a los puestos formativos, ideal y real (variables A36 y A37).

Sobre la conveniencia de que los centros educativos y las empresas colaboren en las tareas de programación de la FCT hay casi unanimidad de criterios; el 86,6 % de los alumnos están de acuerdo o en total acuerdo en ello, y sólo el 5,6 % mantienen una opinión contraria. El 7,9 % no opina. La media obtenida en esta variable se sitúa en 4,23, entre el acuerdo y el total acuerdo

Por el contrario, las medias de las variables referidas al tiempo dedicado a la preparación de las FCT y a la información recibida sobre las empresas se sitúan por debajo del valor central de la escala, 2,86 y 2,43 respectivamente, lo que indica que los alumnos opinan que estos aspectos de la preparación de las prácticas no se atienden adecuadamente (Tabla 14.5).

En lo referente a la preparación de las prácticas, opinas que:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
A34. Debe existir colaboración entre los centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.	2,1	3,5	7,9	42,6	44,0	4,23	0,89
A35. Antes de la realización de las prácticas has celebrado en el Instituto suficientes sesiones preparatorias.	13,5	26,0	26,7	28,4	5,3	2,86	1,13
A36. Has recibido suficiente información sobre la empresa en la que realizarías las prácticas y sobre las tareas que tendrías que desempeñar en ella.	28,1	31,4	14,2	21,6	4,7	2,43	1,23

Tabla 14. 5. Tareas de preparación de las prácticas.

La opinión más extendida entre los alumnos es que los puestos formativos se asignan al azar (30,5 %), seguida de la asignación según las preferencias de los alumnos, 24,7 % y según las capacidades, 23,5 %. En cuanto al criterio deseable, la principal opción es “según las capacidades de los alumnos (42,3 %), seguida de la opción que hace referencia a las preferencias de los alumnos, 23,0 %. En lo que sí parece haber coincidencia entre profesores y alumnos es en el escaso papel que en este asunto representa el departamento de orientación del centro educativo (Gráficos 14.19 y 14.20).

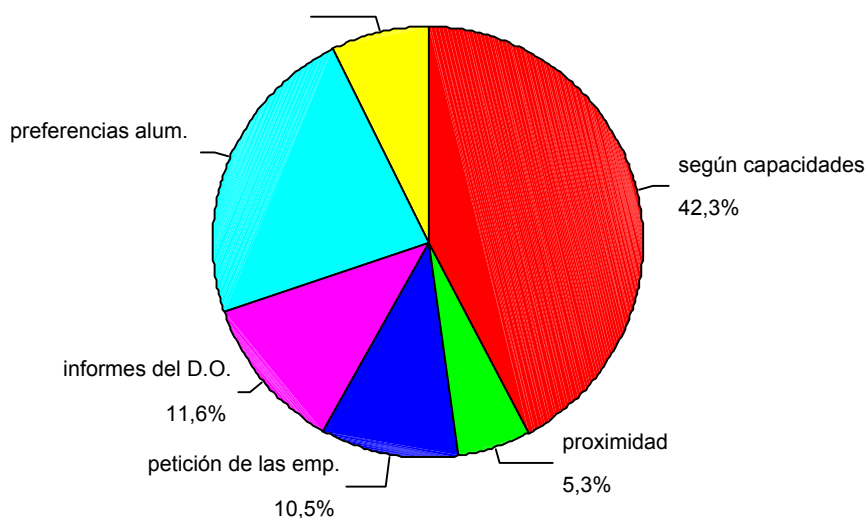


Gráfico 14. 19. Criterio ideal de asignación de los puestos formativos

Criterio real de asignación de puestos

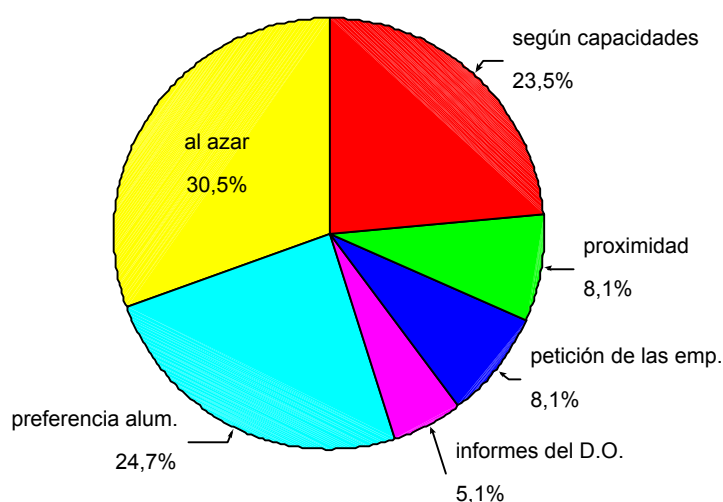


Gráfico 14. 20. Criterio real de asignación de los puestos formativos.

En resumen: los alumnos están de acuerdo en que debe existir colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo para la programación de la FCT, según se desprende de los valores de la media. No creen suficientes las sesiones preparatorias y piensan que no reciben suficiente información sobre las empresas de prácticas a las que van a ir, ni sobre las actividades que en ella realizarán. Por otra parte, tampoco parece haber coincidencia entre los criterios ideal y real de asignación de los puestos formativos.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA FCT

En este epígrafe se estudian las variables A39 a A43, que se agrupan en las tres dimensiones siguientes:

- a) Procedimientos y criterio más importante de evaluación (variable A39).
- b) Visitas de los tutores de los centros educativos a las empresas (variables A40 y A41).
- c) Cumplimiento de la programación y valor de los conocimientos teóricos para la práctica profesional (variables A42 y A43).

La opinión de los alumnos sobre el mejor procedimiento de evaluación de la FCT no es del todo coincidente con la manifestada por los profesores. El 34 % de los casos piensan que la evaluación debe realizarse por los tutores de los centros educativos a partir de las observaciones de los tutores de los centros de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos, si bien otra alternativa que en opinión de los alumnos sería adecuada es la que se basa en la evaluación de los profesores y la propia autoevaluación de los alumnos. En cualquier caso, las restantes alternativas arrojan porcentajes muy bajos de elección según se puede apreciar en el Gráfico 14.21.

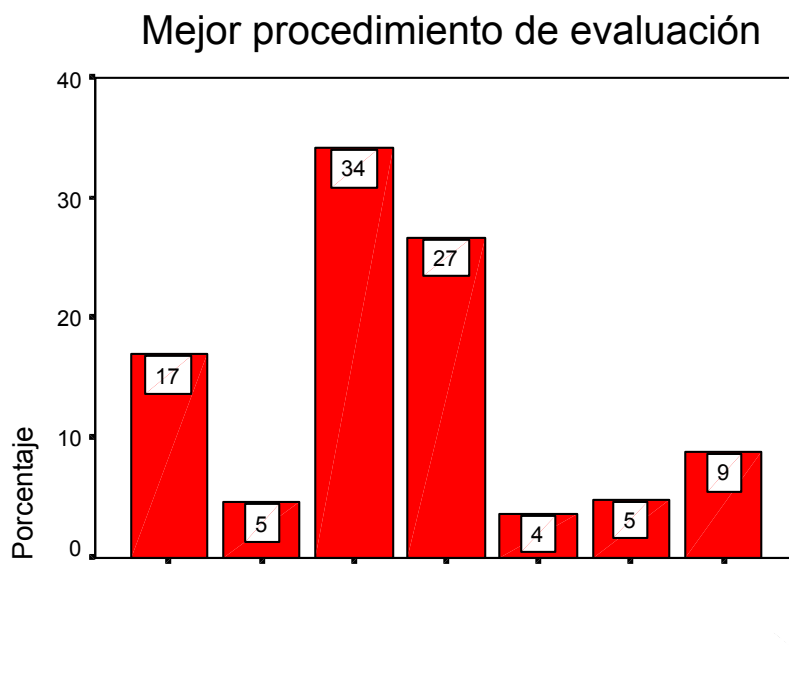


Gráfico 14. 21. Mejor procedimiento e evaluación.

Con las dos preguntas siguientes, A40 y A41, se pretende conocer la opinión de los alumnos sobre la regularidad de las visitas de los profesores a los centros de trabajo y sobre la utilidad del seguimiento de la FCT por parte de los profesores. En el Gráfico 14.22 se observa que el 52,1 % de los casos opinan que los profesores efectúan regularmente las visitas estipuladas, frente al 32,6 % que manifiestan lo contrario.

El 60 % de los alumnos encuestados opinan que las visitas de los profesores al centro de trabajo les resultan de utilidad para orientarles en sus actividades, frente al 21,6 % que opina lo contrario. El 18,4 % piensa que sólo algunas veces (Gráfico 14.23). Estas opiniones son semejantes a las manifestadas por los profesores, como se vio en el capítulo 13.

Regularidad de las visitas

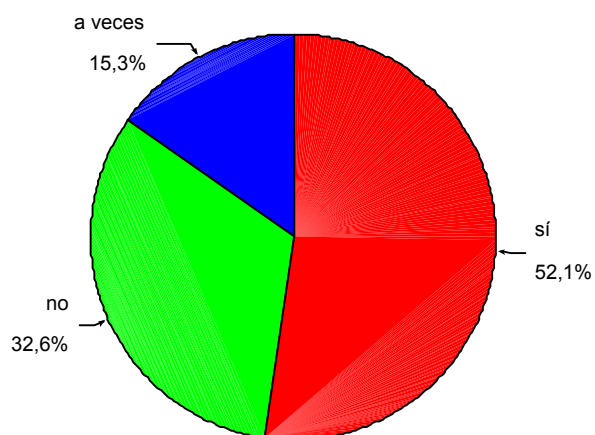


Gráfico 14. 22. Regularidad de las visitas de los profesores al centro de trabajo.

Utilidad de las visitas

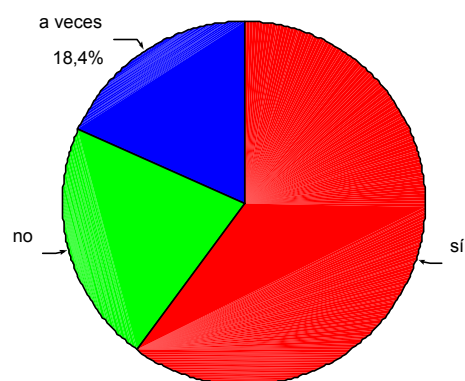


Gráfico 14. 23. Utilidad de las visitas de los profesores al centro de trabajo.

Por último, se pregunta a los alumnos sobre el grado de cumplimiento de la programación y la correspondencia entre los conocimientos teóricos impartidos en los centros educativos y la práctica real.

El 46,5 % de los alumnos opinan que el grado de cumplimiento de la programación es satisfactorio y el 18,4 % opinan lo contrario. El 35,1 % opinan que sólo algunas veces (Gráfico 14.24). Estos resultados difieren con los obtenidos en el cuestionario de los profesores, que opinaban en más del 70 % de los casos que la programación se cumplía satisfactoriamente.



Gráfico 14. 24. Cumplimiento de la programación.

El Gráfico 14.25 muestra que sólo el 18,1 % de los alumnos opinan que encuentran correspondencia entre lo aprendido teóricamente y la

práctica realizada en los centros de trabajo, siendo la respuesta mayoritaria “*algunas veces*” con el 47,9 % de las respuestas. Es también muy elevado el porcentaje de los alumnos que opinan que dicha correspondencia no existe, el 34,1 %.

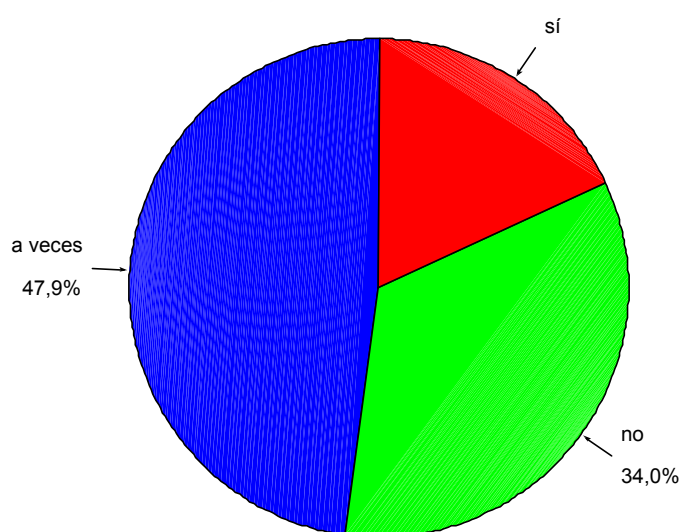


Gráfico 14. 25. Correspondencia entre la teoría y la práctica real.

A la vista de los resultados puede decirse que los alumnos estiman que la mejor forma de evaluar al FCT es coincidente con la enunciada en la normativa oficial, es decir, la evaluación de los profesores a partir de los informes emitidos por los tutores de los centros de trabajo, coincidiendo con la opinión de los profesores sobre este mismo punto. Así mismo, los alumnos valoran positivamente las tareas de seguimiento de la FCT encomendadas a los profesores-tutores, no tan positivamente el cumplimiento de la programación y se muestran escépticos en cuanto a la

correspondencia entre lo aprendido en el centro educativo y la práctica real en el entorno laboral.

6. ALUMNOS

Aquí se consideran los aspectos de la FCT relacionados con la estancia de los alumnos en los centros de trabajo, agrupándose las variables en cinco dimensiones:

- a) Actitudes de los alumnos hacia la FCT: interés manifestado, satisfacción de expectativas, absentismo, deserción, asunción de roles laborales, cumplimiento de tareas y cumplimiento de normas (variables A44 a A50).
- b) Beneficios que aporta la FCT a los alumnos: habilidades técnicas, habilidades sociales, aplicación de conocimientos, adquisición de experiencia y hábitos de disciplina laboral (variables A51 a A55).
- c) Relaciones entre los alumnos y los centros de trabajo: Adecuación de las actividades realizadas, conflictos y posibilidad de ser contratado por la empresa después de realizar la FCT (variables A56 a A58).
- d) Valoraciones desde la experiencia: apoyo de los profesores, de los tutores del centro de trabajo, la experiencia laboral y del apoyo de los demás empleados (variables A59 a A63).
- e) Contraprestaciones (variable A64).

A continuación se exponen los gráficos de sectores que ilustran los resultados del primer grupo de variables (Gráficos 14.26 a 14.32). La valoración que hacen los alumnos de sus propias actitudes hacia la realización de la FCT es positiva, con porcentajes altos de respuesta afirmativa en todos los casos. El 56,3 % es el porcentaje más bajo (cumplimiento de sus expectativas ante la FCT) y el 94,9 % es el más alto (asistencia regular). Únicamente los porcentajes de respuesta de la variable A47, referente a la deserción arrojan resultados discordantes con las demás variables del grupo: 38,8 % de respuestas afirmativas, 29,1 % de respuestas negativas y 32,1 % de respuestas indeterminadas *No sabe / No contesta*. Posiblemente pueda deberse esta circunstancia a la incomprensión de la pregunta, que se enunció en términos negativos. Dado que esta pregunta se dirige también a los profesores y a los tutores de los centros de trabajo, formulándose en términos afirmativos y arrojando en ambos casos porcentajes de respuesta afirmativa muy elevados, parece conveniente desestimar los resultados del cuestionario de alumnos.

Los porcentajes de respuestas afirmativas sobre la asunción de roles laborales (83,3 %), cumplimiento de tareas (69,8 %) y cumplimiento de normas (89,8 %) indican así mismo el alto interés de los alumnos hacia la realización de la FCT, lo que coincide en términos generales con la opinión de los profesores-tutores y de los tutores de los centros de trabajo sobre las actitudes de los alumnos.

Interés hacia la FCT

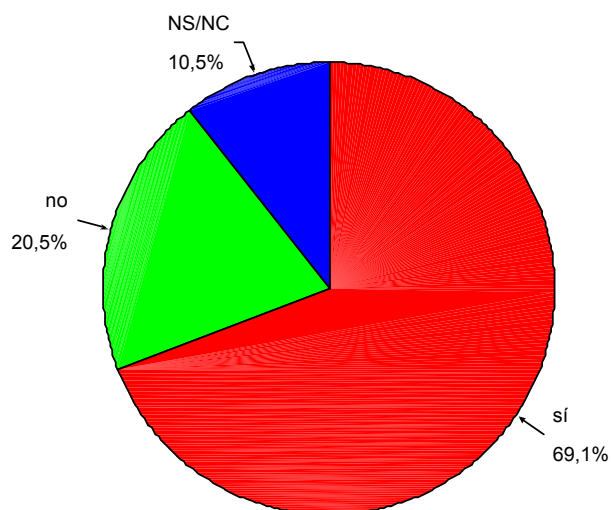


Gráfico 14. 26. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

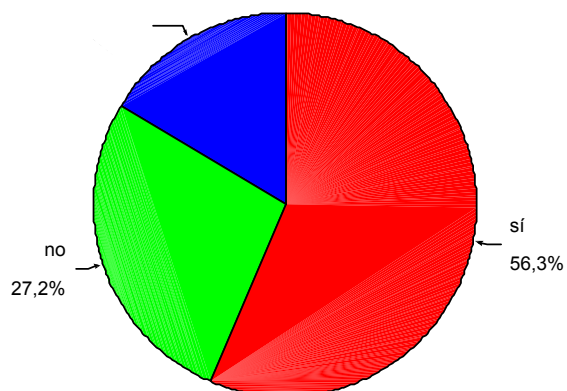


Gráfico 14. 27. Satisfacción de expectativas.

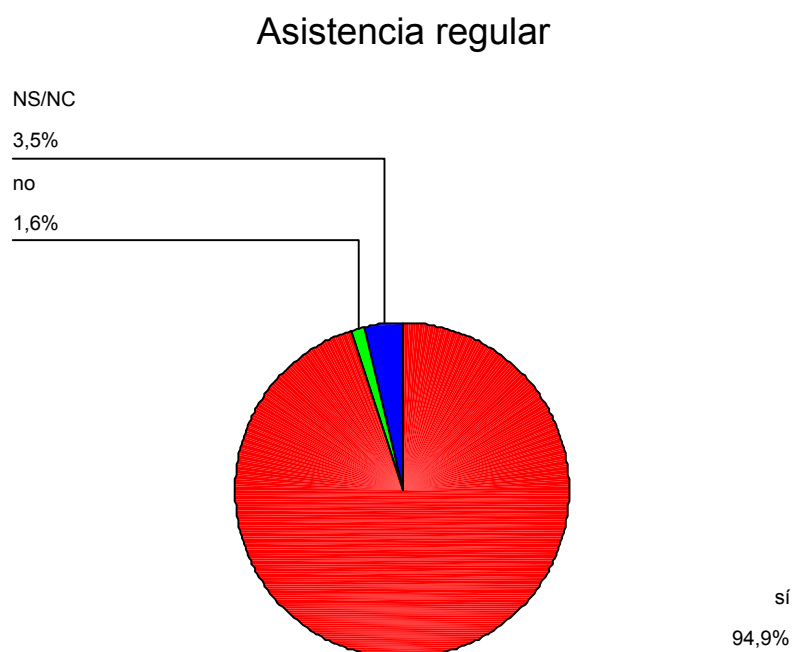


Gráfico 14. 28. Asistencia regular.

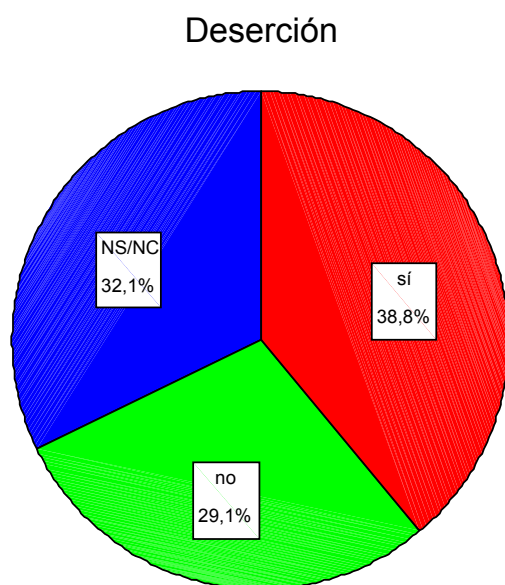


Gráfico 14. 29. Deserción.

Asunción de roles laborales

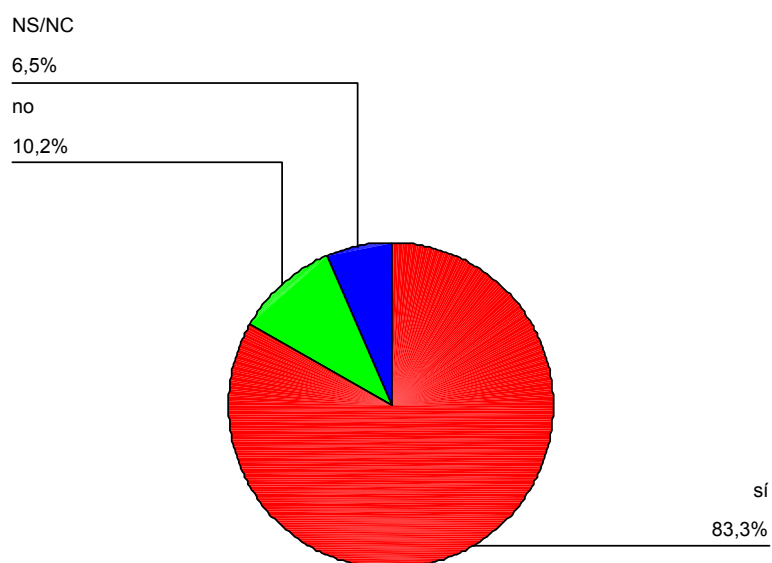


Gráfico 14. 30. Asunción de roles laborales.

Cumplimiento de tareas

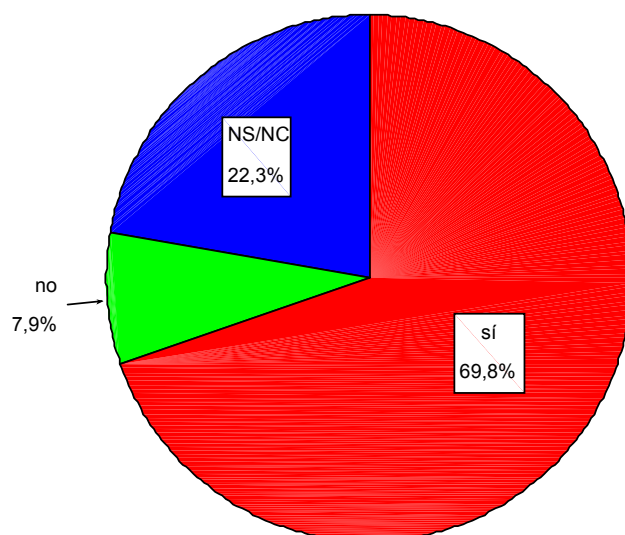


Gráfico 14. 31. Cumplimiento de tareas.

Cumplimiento de normas

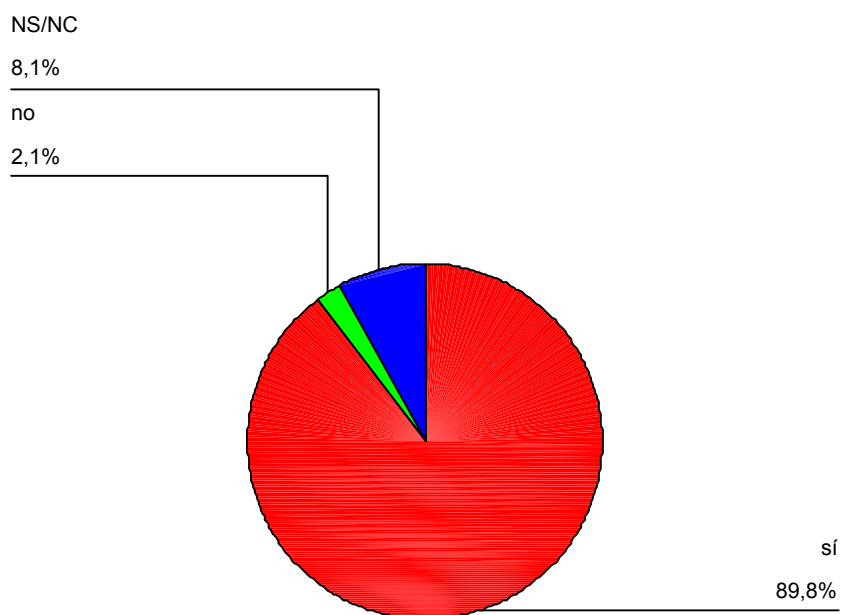


Gráfico 14. 32. Cumplimiento de normas.

En cuanto a las aportaciones que la FCT otorga a los alumnos, el 74,9 % opina favorablemente sobre que aporta habilidades técnicas y el 17,7 % opina que sólo algunas veces. Únicamente el 7,4 % responde negativamente (Tabla 14.6).

A51 Habilidades técnicas

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1 sí	322	74,9
	2 no	32	7,4
	3 a veces	76	17,7
	Total	430	100,0

Tabla 14. 6. Adquisición de habilidades técnicas.

Los alumnos, al igual que los profesores, opinan que la FCT favorece de la adquisición de habilidades sociales (82,3 %), y otro tanto puede decirse en lo tocante a la adquisición de hábitos de disciplina laboral, ya que el 85,6 % opina afirmativamente y únicamente el 8,8 % opina que sólo en algunos casos (Tablas 14.7 y 14.8).

A52 Habilidades sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 1 sí	354	82,3
2 no	29	6,7
3 a veces	47	10,9
Total	430	100,0

Tabla 14. 7. Adquisición de habilidades sociales.**A55 Disciplina laboral**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 1 sí	368	85,6
2 no	24	5,6
3 a veces	38	8,8
Total	430	100,0

Tabla 14. 8. Adquisición de hábitos de disciplina laboral.**A53 Aplicación de conocimientos teóricos**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 1 sí	164	38,1
2 no	99	23,0
3 a veces	167	38,8
Total	430	100,0

Tabla 14. 9. Aplicación de conocimientos teóricos en la práctica.

La opinión de los alumnos sobre la posibilidad de aplicar en la práctica los contenidos teóricos impartidos en el centro educativo es diversa, ya que el 38,1 % opina que así ocurre siempre o casi siempre, el 38,8 % opina que algunas veces y el 23,0 % opina que esto no ocurre (Tabla 14.9). La opinión sobre que la FCT aporta la experiencia laboral necesaria para facilitar la posterior búsqueda de empleo, las opiniones son también diversas: el 44,2 % se muestra de acuerdo, el 29,5 % opina que algunas veces y el 26,3 % opina en sentido contrario (Tabla 14.10).

A54 Experiencia laboral para buscar empleo

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 1 sí	190	44,2
2 no	113	26,3
3 a veces	127	29,5
Total	430	100,0

Tabla 14. 10. Adquisición de experiencia laboral para la búsqueda de empleo.

El tercer grupo de variables se ocupa de las relaciones de los alumnos y las empresas de prácticas. Sobre este aspecto, los alumnos opinan en el 50,9 % de los casos que las tareas que realizan en las empresas son adecuadas y relevantes para su formación, siendo el 37,7 % restante los que piensan que sólo algunas veces (Tabla 14.11). La variable A57 indaga sobre la existencia de conflictos entre los alumnos y las empresas. El 45,8 % opina que nunca se producen conflictos, el 24,7 % opina que algunas veces, y el 29,5 % opina que sí es frecuente la situación de conflicto (Tabla 14.12).

A56 Adecuación de las tareas para la formación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1 sí	219	50,9
	2 no	49	11,4
	3 a veces	162	37,7
	Total	430	100,0

Tabla 14. 11. Adecuación de las tareas que realizan los alumnos para su formación.**A57 Conflictos**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1 sí	127	29,5
	2 no	197	45,8
	3 a veces	106	24,7
	Total	430	100,0

Tabla 14. 12. Conflictos.

En la Tabla 14.13 se muestra la opinión de los alumnos sobre la posibilidad de obtener un contrato de trabajo por la misma empresa en la que realizan sus prácticas. El 40,0 % cree en la posibilidad y el 46,0 % piensa que sólo algunas veces. Sólo el 14,0 % niega esta posibilidad en absoluto.

A58 Posibilidad de contrato en la misma empresa

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1 sí	172	40,0
	2 no	60	14,0
	3 a veces	198	46,0
	Total	430	100,0

Tabla 14. 13. Posibilidad de ser contratados por la empresa de prácticas.

Con el siguiente grupo de preguntas se desea conocer la opinión de los alumnos sobre los apoyos que han recibido en la realización de la FCT y también se les solicita una valoración de los conocimientos adquiridos. La escala se establece desde “muy mala” a “muy buena”, siendo las elecciones predominantes “buena” o “muy buena”, oscilando en conjunto en torno al 70 % y el 80 % de los casos. Las medias se sitúan próximas al valor 4 de la escala (*Buena*), con desviaciones típicas inferiores a la unidad, como puede verse en la Tabla 14.14.

Según tu experiencia como alumno en prácticas, ¿qué valoración harías de...	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Muy mala	2. Mala	3. Regular	4. Buena	5. Muy buena		
A59. ...el apoyo de tus profesores?	2,1	4,2	20,9	55,6	17,2	3,82	0,84
A60. ...el apoyo de tu tutor en el centro de trabajo?	3,3	5,3	20,5	46,3	24,7	3,84	0,97
A61. ...la experiencia profesional que has adquirido?	0,9	2,8	29,3	52,6	14,4	3,77	0,76
A62. ...los conocimientos que has adquirido?	1,6	4,7	25,3	53,7	14,7	3,75	0,82
A63. ...el apoyo de los empleados de la empresa?	2,1	1,6	13,0	41,4	41,9	4,19	0,88

Tabla 14. 14. Valoraciones generales desde la experiencia.

Por último, los alumnos tampoco expresan acuerdo en cuanto a las compensaciones que deben recibir por la realización de la FCT, aunque pocos consideran que la situación es satisfactoria (10,7 %). Las opciones con mayor número de elecciones son las que solicitan algún tipo de compensación económica. (Gráfico 14.33).

Contraprestacion deseable

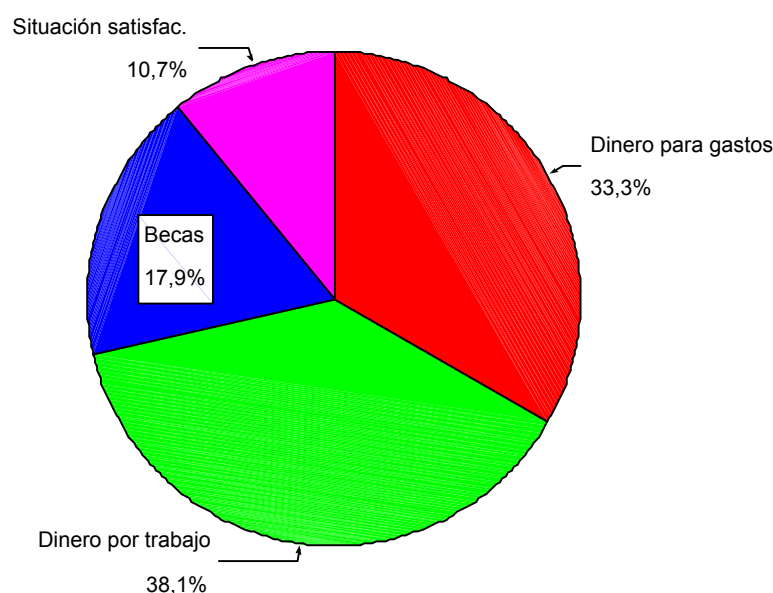


Gráfico 14. 33. Contraprestación más deseable.

Los resultados obtenidos ponen de relieve la buena opinión de los alumnos sobre la realización de la FCT, valorada desde su propia experiencia. Predominan las opciones afirmativas en prácticamente todas las preguntas, salvo en las que se refieren a las posibilidades de inserción laboral posterior a las prácticas (A54 y A58), en las que los alumnos se muestran más cautelosos. Por otra parte, los alumnos valoran positivamente el apoyo de los profesores, de los tutores de los centros de trabajo y, sobre todo, del personal de la empresa, así como los conocimientos y experiencia laboral que han adquirido. Por otra parte, la compensación que estiman más adecuada es la de tipo económico.

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

Aquí se agrupan las variables que se ocupan de la opinión de los alumnos sobre la actuación, la formación y la adecuación de los tutores de los centros de trabajo en el desempeño de sus funciones. Para ello se han distribuido en cuatro dimensiones:

- a) Personal más adecuado para realizar la función de tutoría (variable A65).
- b) Valoración del cumplimiento de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo (variables A66 a A70).
- c) Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo: capacitación, conveniencia y necesidad de formación (variables A71 a A73).
- d) Contraprestaciones a los tutores de los centros de trabajo(variable A74).

La opinión de los alumnos sobre cuál ha de ser el personal más adecuado para las tareas de tutoría se muestra en el Gráfico 14.34. La opción mayoritaria recae en la alternativa “*directivos*” (43,0 %), seguida de “*cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor*”, con el 32,6 % de las respuestas.

Personal adecuado para la tutoría

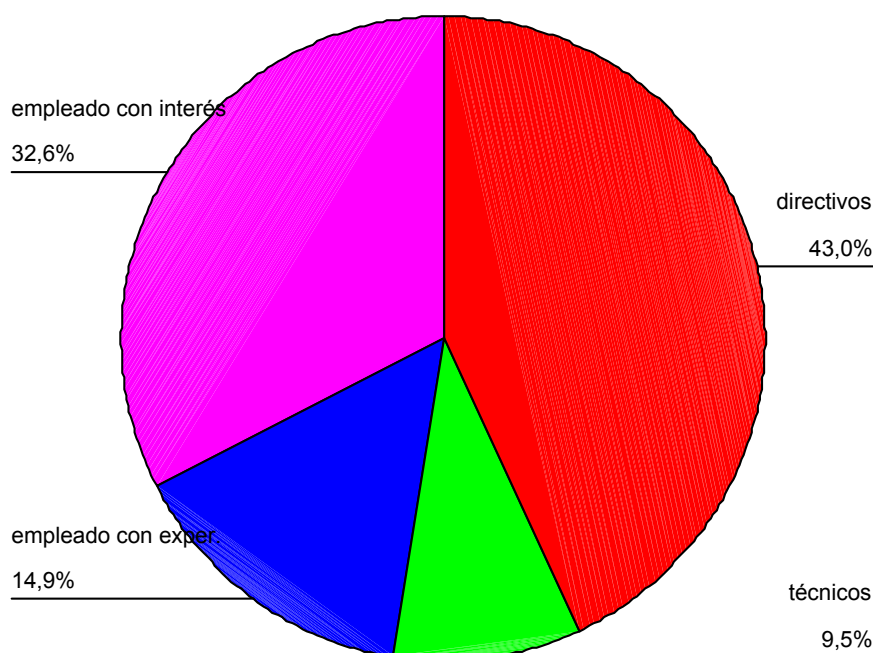


Gráfico 14. 34. Personal más adecuado para la tutoría.

La valoración que hacen los alumnos del cumplimiento de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo es buena por lo general, aunque es considerable también el porcentaje de los que opinan que es regular, en torno al 25-30 %. Como puede observarse en la Tabla 14.15, son escasos los alumnos que opinan negativamente en este punto, no superando en ningún caso el 15 %. Las medias son muy semejantes en todos los casos, alrededor de 3,5, y las desviaciones típicas algo inferiores a la unidad.

Manifiesta tu opinión sobre el cumplimiento de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Muy mal	2. Mal	3. Regular	4. Bien	5. Muy bien		
A66. El seguimiento de las actividades de los alumnos.	5,6	6,7	24,2	51,2	12,3	3,58	,98
A67. La vigilancia del cumplimiento del programa.	4,9	10,5	30,5	44,7	9,5	3,43	,97
A68. La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.	3,5	6,7	36,0	44,7	9,1	3,49	,88
A69. Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.	4,0	5,8	25,8	46,3	18,1	3,69	,97
A70. La evaluación de los alumnos.	2,6	5,1	30,5	48,8	13,0	3,65	,86

Tabla 14. 15. Cumplimiento de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.

Los resultados de las preguntas a los alumnos sobre la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo indican que por lo general consideran que están capacitados para llevar acabo sus funciones (59,5 % de los casos que están de acuerdo o en total acuerdo). En cuanto a la conveniencia y a la necesidad de que reciban formación pedagógica, los alumnos opinan, en el 43,0 % de los casos que dicha formación sería conveniente, y el 46,7 % que no es estrictamente necesaria, bastando que los tutores tengan interés hacia la tutoría y los suficientes conocimientos técnicos. En resumen, los alumnos no dan tanta importancia a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, que consideran suficiente, como al interés que éstos tengan para encargarse de la tutoría. (Tabla 14.16).

En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, opinas que:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
A71. Los tutores están, por lo general, capacitados para encargarse de la formación de los alumnos.	4,2	10,0	26,3	46,7	12,8	3,54	0,98
A72. Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.	4,7	15,1	37,2	32,8	10,2	3,29	1,00
A73. No es estrictamente necesaria, basta con que tengan interés por ser tutores y suficientes conocimientos técnicos.	4,9	15,8	22,6	40,0	16,7	3,48	1,09

Tabla 14. 16. Capacitación y formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.

Por último, la opinión más generalizada entre los alumnos es que los tutores de los centros de trabajo están suficientemente compensados, manifestándose así el 59,1 % de los encuestados (Gráfico 14.35). El 29,8 % opina que la mejor contraprestación sería la concesión de méritos para la promoción profesional y son escasos los que piensan que los tutores de los centros de trabajo deberían recibir mayor retribución económica, el 5,8 %, o reducción del horario laboral, el 5,3 %. Coinciden con los profesores en rechazar contraprestaciones económicas, pero mientras que el sólo 14 % de los profesores opinaban que los tutores están suficientemente compensados, los alumnos se inclinan mayoritariamente en este sentido.

Contraprestaciones

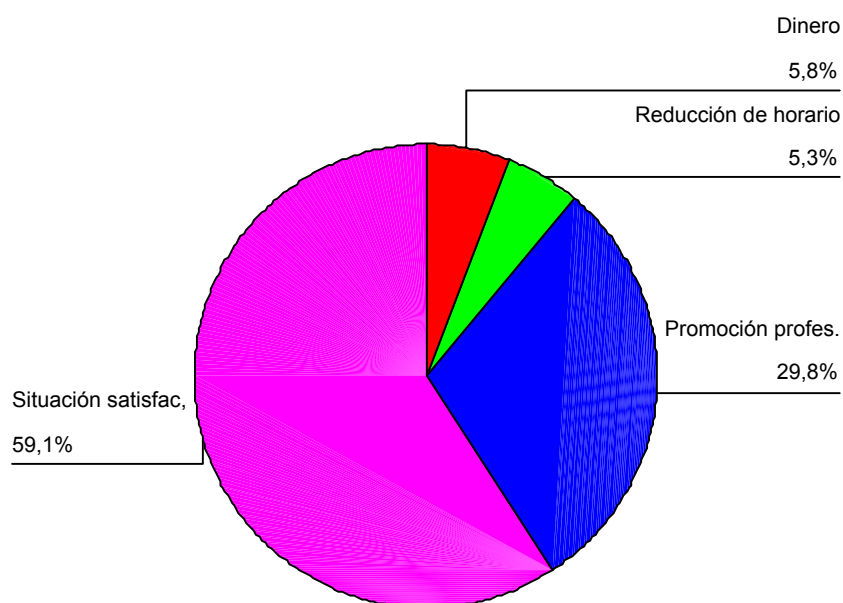


Gráfico 14. 35. Contraprestación más adecuada para los tutores de los centros de trabajo.

Capítulo 15

ESTUDIO VALORATIVO DE LA FCT. CUESTIONARIO A LOS TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

1. VALORACIÓN DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En este bloque de preguntas se solicita la opinión de los tutores de los centros de trabajo sobre dos aspectos de la nueva Formación Profesional:

- a) Su opinión sobre la utilidad de la nueva Formación Profesional para la inserción laboral de los alumnos: según las necesidades de formación inicial de las empresas, la adecuación del currículo para la práctica profesional y valor que otorgan al Título profesional de cara a la contratación de los alumnos (variables T10, T11, T12 y T13).
- b) Su opinión sobre el nivel de preparación previa con la que acuden los alumnos a los estudios profesionales (variable T13).

La opinión de los tutores sobre la utilidad de la nueva Formación Profesional para que los alumnos adquieran la capacitación que necesitan las empresas es positiva. El 63,0 % opina que la FP es una buena manera de aprender lo necesario para la práctica profesional frente al 13,3 % que opina lo contrario. El 23,8 % no tiene opinión al respecto. Las opiniones de los tutores sigue en la línea de las de alumnos y profesores, si bien los porcentajes de acuerdo son sensiblemente inferiores (Tabla 15.1).

En su opinión:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
T10. La Formación Profesional actual da respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas.	1,1	12,2	23,8	56,9	6,1	3,55	0,83
T11. La Formación Profesional actual favorece la inserción de los alumnos en el mundo laboral.	1,7	8,3	11,6	63,5	14,9	3,82	0,85
T12. Las empresas prefieren contratar a trabajadores que tengan estudios de Formación Profesional antes que a otros que no los tengan.	1,1	8,3	27,1	45,3	18,2	3,71	0,90
T13. Los alumnos que hacen las prácticas en su empresa tienen buena preparación teórica por lo general.	0,0	5,5	16,0	64,6	13,8	3,87	0,71

Tabla 15. 1. Valoración de la nueva FP.

En cuanto a la utilidad de la FP para la inserción laboral, se observa que el 88,4 % están de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que sólo el 9,9 % opinan lo contrario. El porcentaje de los que no tienen opinión al respecto es bajo, el 11,6 %. Se observa que la valoración que los tutores hacen de la FP es menor que la de los alumnos y prácticamente la misma que la de los profesores.

Los tutores valoran también positivamente la posesión del Título oficial para la inserción laboral de los alumnos. El 63,5 % manifiesta estar de acuerdo o en total acuerdo con ello, mientras que sólo el 8,3 % se muestra en desacuerdo o en total desacuerdo. Sin embargo, es también alto el porcentaje de los que no tienen opinión al respecto, el 27,1 %.

El 88,8 % de los tutores opinan que los alumnos acceden a los estudios profesionales con buena preparación teórica previa, mientras que sólo 5,5 % piensa que su preparación es insuficiente. El 16,0 % no opina al respecto.

Puede observarse que los valores las medias respectivas se sitúan siempre por encima del valor central de la escala, muy próximas a la alternativa “*de acuerdo*”, lo que permite afirmar que los tutores de los centros de trabajo expresan en conjunto una opinión positiva sobre la nueva FP.

2. VALORACIÓN DE LA FCT

Con este bloque de preguntas se trata de averiguar la opinión de los tutores de los centros de trabajo sobre aspectos concretos de la FCT, por lo que se han agrupado las preguntas en tres dimensiones:

- a) Su opinión sobre otras posibles formas de realización de prácticas profesionales (variables T14 y T15).
- b) Su opinión sobre el valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos (variables T16, T17 y T18).
- c) Su opinión sobre posibles efectos positivos o negativos derivados de la realización de la FCT (variables T19 a T27).

Los tutores rechazan en su mayoría la posibilidad de sustituir la FCT por prácticas en el propio centro educativo (Tabla 15.2). El 85,0 % está en desacuerdo o en total desacuerdo, el 8,3 % no tienen opinión y sólo el 6,7 % está de acuerdo o en total acuerdo con esta posibilidad. Sobre esta cuestión

parecen estar de acuerdo, en mayor o menor medida, tanto los profesores como los alumnos y los tutores de los centros de trabajo.

En su opinión:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
T14. La FCT se podría sustituir por la realización de prácticas adecuadas en el propio centro educativo.	32,0	53,0	8,3	5,0	1,7	1,91	0,86
T15. Sería preferible que las prácticas pudieran ser realizadas simultaneándolas con los estudios.	8,8	24,3	16,6	37,6	12,7	3,21	1,20
T16. La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales.	0,0	,6	4,4	54,7	40,3	4,35	0,59
T17. La FCT es un buen procedimiento para que los alumnos adquieran la experiencia laboral necesaria antes de su primer empleo.	0,0	1,7	9,4	53,6	35,4	4,23	0,68
T18. Las empresas prefieren contratar a alumnos que hayan realizado sus prácticas en la propia empresa antes que a otros que no conocen.	0,0	2,2	11,0	49,2	37,6	4,22	0,73

Tabla 15. 2. Conveniencia de otros procedimientos para la realización de prácticas y valor de la FCT para la inserción laboral de los alumnos.

Sin embargo, el modelo de prácticas en alternancia es admitido por los tutores de los centros de trabajo, de modo semejante que los alumnos, pero es rechazado por los profesores. Los porcentajes expuestos en la Tabla 15.2 así lo ponen de manifiesto: el 50,3 % está de acuerdo o en total acuerdo con el modelo de prácticas en alternancia, el 16,6 % no tiene opinión al respecto y el 33,1 % está en desacuerdo o en total desacuerdo.

La FCT como medio de realizar prácticas en ambientes laborales reales se valora bien por los tutores, opinión coincidente con la de los profesores y con la de los alumnos: el 95,0 % está de acuerdo o en total acuerdo, y solo el 5,0 % opina lo contrario.

También la FCT está bien valorada por los tutores como procedimiento para adquirir experiencia laboral. El 89,0 % manifiesta estar de acuerdo o en total acuerdo ante esta afirmación, frente al 1,7 % que piensa lo contrario. Es también pequeño el porcentaje de los que no tienen opinión formada, sólo el 9,7 %.

Por último, la opinión positiva de los tutores sobre la preferencia de las empresas de prácticas hacia la contratación de alumnos que han efectuado en ellas la FCT posee cierto peso: el 86,8 % está de acuerdo o en total acuerdo con esta cuestión, mientras que sólo el 2,2 % opina lo contrario.

El siguiente grupo de variables se refiere a las posibles ventajas y riesgos derivados de la realización de la FCT, según se muestra en la Tabla 15.3. Los tutores valoran en grado alto la FCT como medio de que los alumnos obtengan un conocimiento de la realidad laboral: el 91,2 % está de acuerdo o en total acuerdo, el 7,2 % no opina y sólo el 1,7 % se muestra en desacuerdo o en total desacuerdo. De igual manera, los tutores están de acuerdo o en total acuerdo, en el 99,4 % de los casos, en que la FCT es un buen procedimiento para que los alumnos puedan vivir situaciones que no es posible reproducir en los centros educativos, sólo el 0,6 % no tiene opinión y ninguno de los tutores encuestados está en desacuerdo. En cuanto a la posibilidad de conseguir un puesto de trabajo al finalizar la FCT los tutores se muestran más escépticos: son prácticamente tantos los que no

tienen opinión, el 42,0 %, como los que los que están de acuerdo o en total acuerdo, el 48,1 %, aunque sólo están en desacuerdo o en total desacuerdo el 9,9 %. También los tutores de los centros de trabajo valoran en alto grado la adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo a través de la FCT: el 84,5 % se muestra de acuerdo o en total acuerdo, el 15,5 % no tiene opinión y nadie manifiesta desacuerdo.

En el siguiente bloque de cuestiones se desea que de usted su opinión sobre algunos posibles efectos derivados de la realización de la FCT:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
T19. Que los alumnos consigan obtener un conocimiento real del mundo laboral.	0,6	1,1	7,2	60,8	30,4	4,19	0,66
T20. Que los alumnos puedan observar y vivir situaciones que no es posible simular en los centros educativos.	0,0	0,0	0,6	59,7	39,8	4,39	0,50
T21. Que los alumnos consigan fácilmente un puesto de trabajo al finalizarla.	0,6	9,4	42,0	38,7	9,4	3,47	0,81
T22. Que los alumnos adquieran actitudes positivas hacia el trabajo.	0,0	0,0	15,5	65,7	18,8	4,03	0,59
T23. Que las empresas se aprovechen económicamente del trabajo realizado por los alumnos.	20,4	31,5	23,8	18,8	5,5	2,57	1,17
T24. Que las actividades realizadas por los alumnos sean poco formativas.	18,8	45,9	27,6	7,7	0,0	2,24	0,85
T25. Que las actividades asignadas a los alumnos sean demasiado rutinarias.	14,9	36,5	29,8	18,8	0,0	2,52	0,96
T26. Que las empresas tiendan a contratar a menos empleados, ya que ese trabajo puede realizarlo alumnos en prácticas.	29,8	42,5	17,7	7,2	2,8	2,10	1,00
T27. Que la realización de la FCT acabe convirtiéndose en un simple trámite.	30,4	41,4	19,9	7,7	0,6	2,07	0,93

Tabla 15. 3. Efectos posibles, positivos y negativos, derivados de la realización de la FCT.

En líneas generales, las ventajas mejor valoradas por los tutores son las de tipo experiencial —al igual que los alumnos y los profesores—, y la peor es la referida a la posibilidad de acceder de forma inmediata al mundo laboral.

En cuanto a los posibles efectos negativos de la FCT los tutores están en desacuerdo o en total desacuerdo con la posibilidad de que las empresas obtengan beneficios económicos derivados del trabajo que realizan los alumnos en prácticas en un 51,9 % de los casos, el 23,8 % no tiene opinión al respecto y el 24,3 % está de acuerdo o en total acuerdo. También se manifiestan en desacuerdo o en total desacuerdo, en un 64,6 % de los casos, con la posibilidad de que las actividades que realicen los alumnos durante sus prácticas sean poco formativas, el 27,6 % tiene opinión neutra y sólo el 7,7 % se muestra de acuerdo. En cuanto a la asignación de tareas rutinarias a los alumnos en prácticas, el 51,4 % de los tutores se muestran en desacuerdo o en total desacuerdo, el 29,8 % manifiestan tener opinión neutra y el 18,8 % está de acuerdo. La posibilidad de que las empresas contraten a menos trabajadores en plantilla como consecuencia del aprovechamiento del trabajo que realizan los alumnos en prácticas es rechazada por el 72,4 % de los tutores, el 17,7 % no opina y el 10 % está de acuerdo o en total acuerdo. Para finalizar, el 71,8 % de los tutores está en desacuerdo o total desacuerdo con la posibilidad de que la FCT acabe convirtiéndose en simple trámite, frente al 8,5 % que opina lo contrario. El 19,9 % no tiene opinión en este aspecto.

En síntesis, la conclusión que se puede extraer de los resultados del bloque de cuestiones anterior al observar las medias de la Tabla 15.3, es la buena valoración que los tutores hacen de la FCT. Queda patente el rechazo a la realización de prácticas en el propio centro educativo, coincidiendo con

la opinión de profesores y alumnos, pero sí admiten la posibilidad del modelo de prácticas en alternancia. Los tutores de los centros de trabajo estiman en grado alto las ventajas de la FCT para la formación de los alumnos, son menos optimistas en cuanto a la posibilidad de inserción laboral inmediata y no consideran importantes los efectos negativos que pueden producirse de la realización de la FCT.

3. GESTIÓN DE LA FCT

Aquí se pretende conocer las opiniones de los tutores de los centros de trabajo sobre los aspectos relacionados con la gestión de la FCT, agrupadas en las siguientes dimensiones:

- a) Su opinión sobre el agente más adecuado para establecer contacto y convenio con los centros de trabajo, ideal y real (variables T28 y T29)
- b) Su opinión sobre la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, así como el criterio más adecuado para la selección de las empresas colaboradoras (variables T30 y T31).

El ítem que interroga sobre cual es el agente deseable para establecer el contacto y convenio con las empresas colaboradoras establece cinco alternativas, que se agrupan según dos criterios generales: uno de carácter interno al medio educativo con cuatro alternativas que se ordenan jerárquicamente (Administración educativa, centros educativos, tutores de los centros educativos y alumnos), y otro de carácter externo relacionado con el medio productivo, con una sola alternativa (Cámaras de Comercio).

La opinión de los tutores sobre esta cuestión se decanta hacia el medio educativo mayoritariamente: el 65,2 % piensa que el agente adecuado son los profesores-tutores, el 24,9 % los centros educativos, el 5,5 % la Administración educativa y el 3,3 % los propios alumnos, lo que en conjunto supone el 98,9 %. Sólo el 1,1 % opina que el agente adecuado serían las Cámaras de Comercio. Estos resultados son consonantes con los expresados por los alumnos, si bien no tanto con los de los profesores, que ponen mayor énfasis en el papel que en este asunto debe desempeñar la Administración educativa.

El agente real coincide en términos generales con el agente ideal: en el 41,2 % de los casos el agente de contacto ha sido el profesor-tutor, en el 60,2 % el agente ha sido el centro educativo, en el 2,2 % el contacto ha sido a través de los alumnos y en 6,1 % de los casos a través de la Administración educativa. Desde la experiencia de los tutores de los centros de trabajo queda patente el escaso papel que en este importante aspecto de la FCT representan las Cámaras de Comercio, ya que su gestión se ha reducido al 2,2 % de los casos. Si bien los números son distintos a los aportados por los profesores-tutores y alumnos, los resultados son análogos: la gestión de búsqueda, contacto y convenio con los centros de trabajo corre a cargo de los centros educativos y los profesores, con escaso apoyo de la Administración educativa y prácticamente nulo de las Cámaras de Comercio. (Gráficos 15.1 y 15.2).

Agente deseable para contactar con las empresas

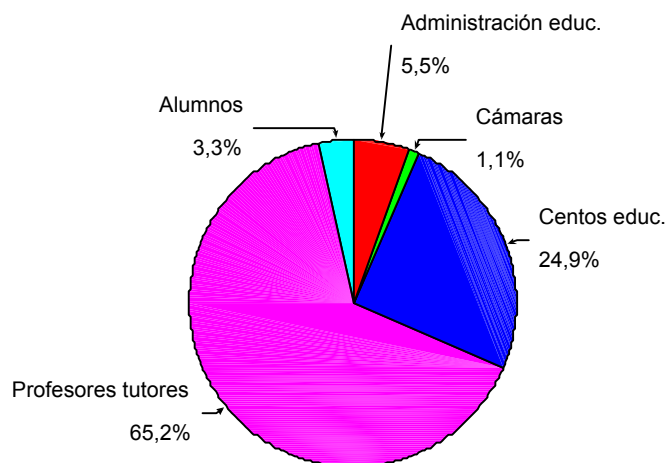


Gráfico 15. 1. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo.

Agente real de contacto

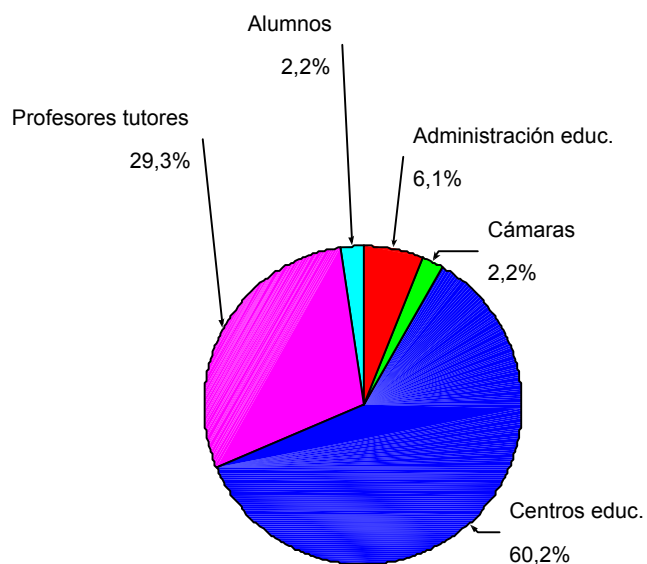


Gráfico 15. 2. Agente real para el contacto y convenio con los centros de trabajo.

Las dos preguntas siguientes indagan la opinión de los tutores sobre la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT y sobre la mejor manera de incentivar a las empresas hacia la colaboración.

Los tutores de los centros de trabajo opinan en el 67,4 % de los casos que las empresas están interesadas en recibir alumnos en prácticas, y el 19,9 % opinan que su interés estriba en el provecho que obtienen del trabajo que los alumnos realizan. Paralelamente, el 11,6 % piensa que las empresas son reacias hacia la colaboración por motivos de sobrecarga de trabajo y únicamente el 1,1 % por motivos de insuficiencia de contraprestaciones. La conclusión que se puede extraer de estos resultados es que los tutores perciben una buena disposición de las empresas a implicarse en la realización de la FCT y que ese interés está, por lo general, exento de otros intereses de tipo laboral o económico. Esta opinión parece congruente con las expresadas en las variables T23 y T26 relativas al aprovechamiento económico y laboral de las actividades realizadas por los alumnos en prácticas, que los tutores rechazaban generalmente. (Gráfico 15.3).

Interés de las empresas hacia la colaboración

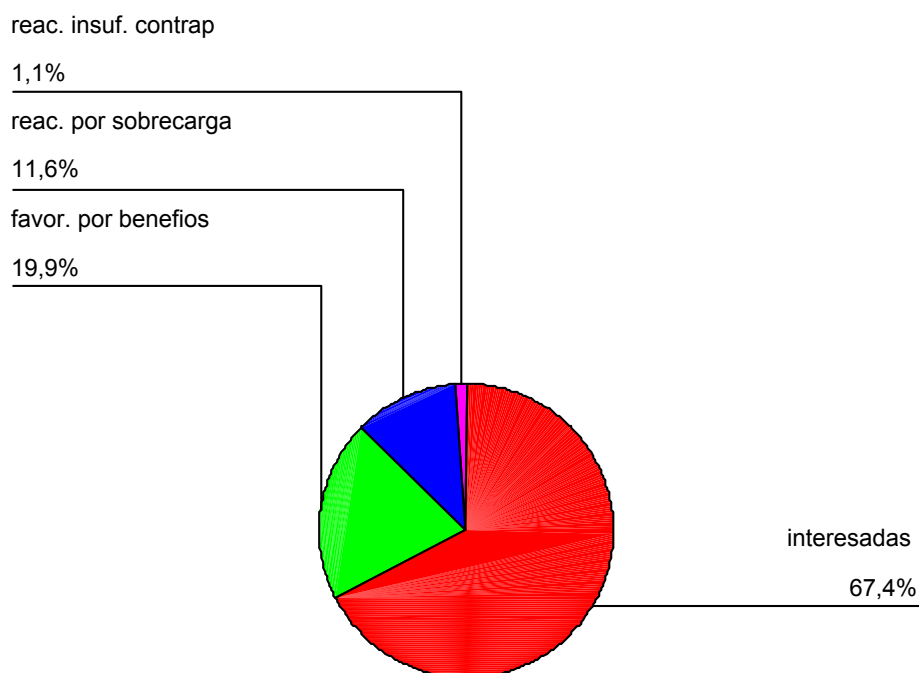


Gráfico 15.3. Interés de las empresas hacia la colaboración en la FCT.

El ítem T31 interroga a los tutores sobre la mejor forma de incentivación de las empresas hacia la colaboración en la FCT. Sobre este particular, el 22,1 % opina que lo mejor sería que existiera una normativa oficial y el 33,7 % opina que la situación actual es satisfactoria, el 34,3 % piensa que lo mejor sería alguna forma de exención fiscal y sólo el 9,9 % se inclina hacia la compensación económica; opiniones que, en términos generales, son coincidentes con las de los profesores, si bien los alumnos se mostraban más partidarios de una normativa oficial vinculante. (Gráfico 15.4).

Forma de incentivación de las empresas

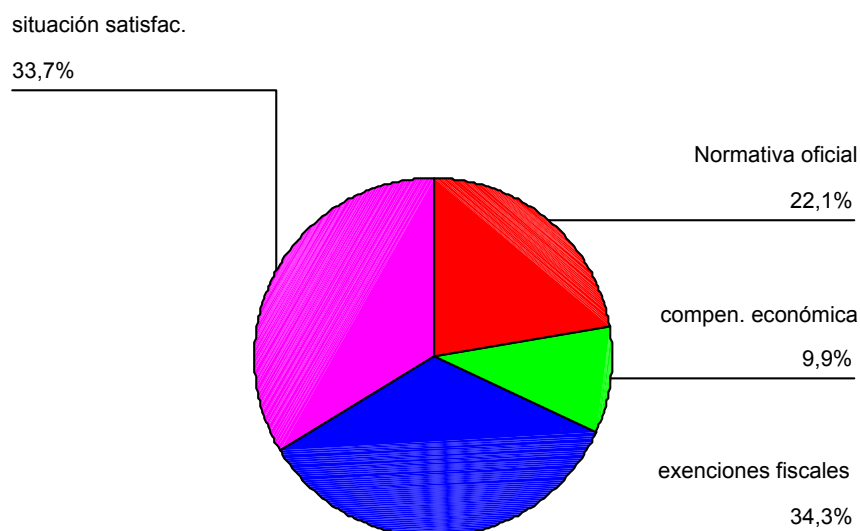


Gráfico 15. 4. Formas de incentivación de las empresas a la colaboración.

El resumen de los resultados de este bloque de preguntas a los tutores de los centros de trabajo sobre la gestión de la FCT es el siguiente. En su opinión, los agentes ideal y real para el contacto y convenio con los centros de trabajo no son coincidentes, aunque en cualquier caso la opción ideal recae en el medio educativo; las empresas se muestran dispuestas a acoger alumnos en prácticas y que la mejor forma de incentivación de las empresas son las exenciones fiscales, aunque hacemos notar que prácticamente el mismo porcentaje de los tutores opina que la situación es satisfactoria.

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT

Las preguntas que aluden a la programación de los puestos formativos se extienden desde las variables T32 a T38, agrupadas en las siguientes dimensiones:

- a) Tareas de preparación de la FCT: colaboración en la programación entre centros educativos y empresas, tiempo que disponen los tutores para la organización de las prácticas, e información recibida por los alumnos sobre la empresa y las tareas que han de realizar (variables T32, T33 y T34).
- b) Adecuación de los puestos formativos y rotación de los alumnos en ellos (variables T35 y T36).
- c) Criterios de asignación de los alumnos a los puestos formativos, ideal y real.

Sobre la conveniencia de que los centros educativos y las empresas colaboren en las tareas de programación de la FCT hay casi unanimidad de opinión; el 92,3 % de los tutores dan respuesta afirmativa (Gráfico 15.5). Esta opinión es compartida con alumnos y profesores.

Colaboración entre centros y empresas

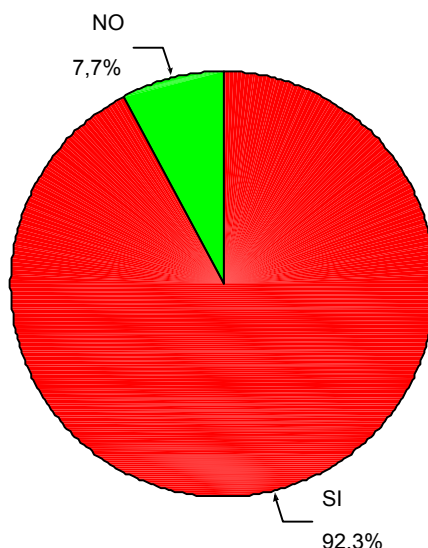


Gráfico 15. 5. Conveniencia de colaboración entre los centros educativos y empresas en la programación de la FCT.

Sobre el tiempo que disponen los tutores para la organización de la prácticas no hay acuerdo, ya que son prácticamente los mismos porcentajes los que opinan que sí es suficiente como los que sostienen lo contrario (Gráfico 15.6). Por otra parte, la opinión de los tutores de los centros de trabajo sobre la información que poseen los alumnos sobre la empresa y las tareas que han de realizar en ella, el 70,7 % opina que es insuficiente, lo que contrasta con la opinión de los profesores aunque no tanto con la de los alumnos (Gráfico 15.7).

Suficiencia del tiempo de preparación de las prácticas

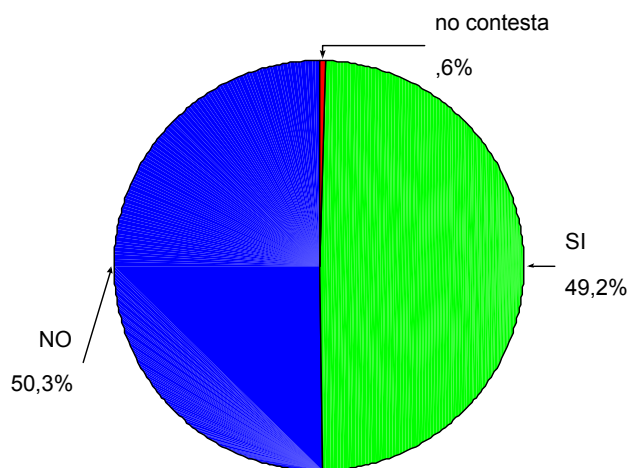


Gráfico 15. 6. Suficiencia del tiempo de preparación de las prácticas.

Información a los alumnos

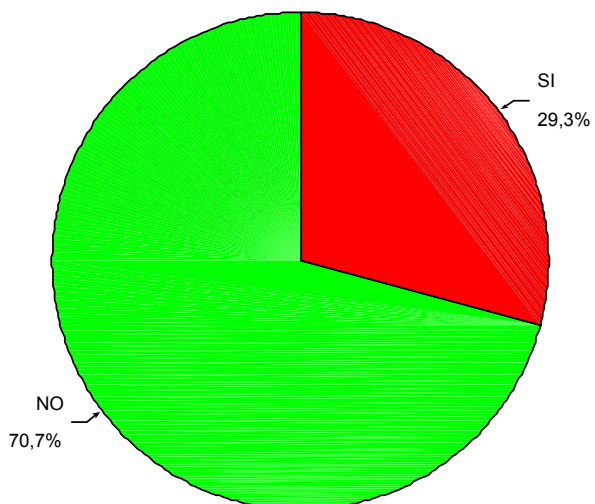


Gráfico 15. 7. Suficiencia de la información dada los alumnos sobre la empresa y las actividades que han de realizar.

El 65,7 % de los tutores afirman que los alumnos ocupan diferentes puestos formativos durante su estancia en la empresa, el 27,6 % opinan que algunas veces y sólo el 6,6 % indican lo contrario (Gráfico 15.8).

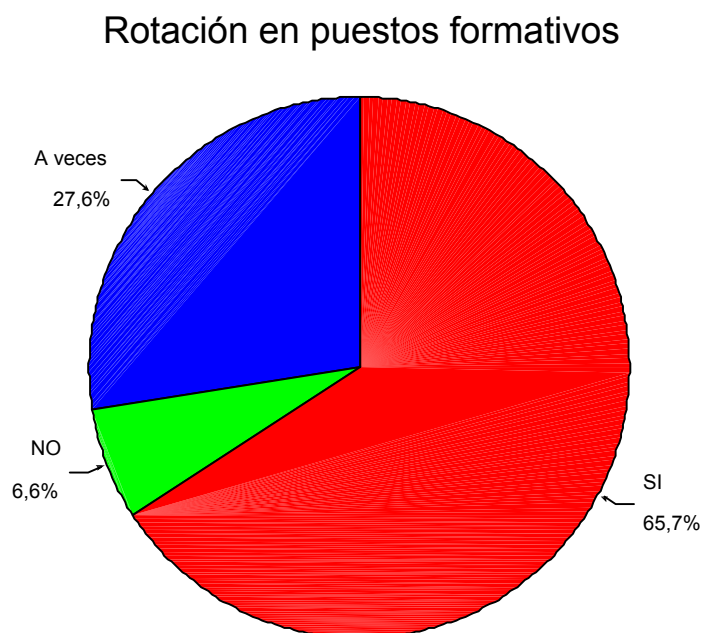


Gráfico 15. 8. Rotación de los alumnos en diferentes puestos formativos.

El 77,9 % de los tutores de los centros de trabajo afirma que los puestos formativos ofertados son adecuados para la formación de los alumnos, el 18,2 % cree que sólo a veces y únicamente el 3,9 % afirma lo contrario (Gráfico 15.9).

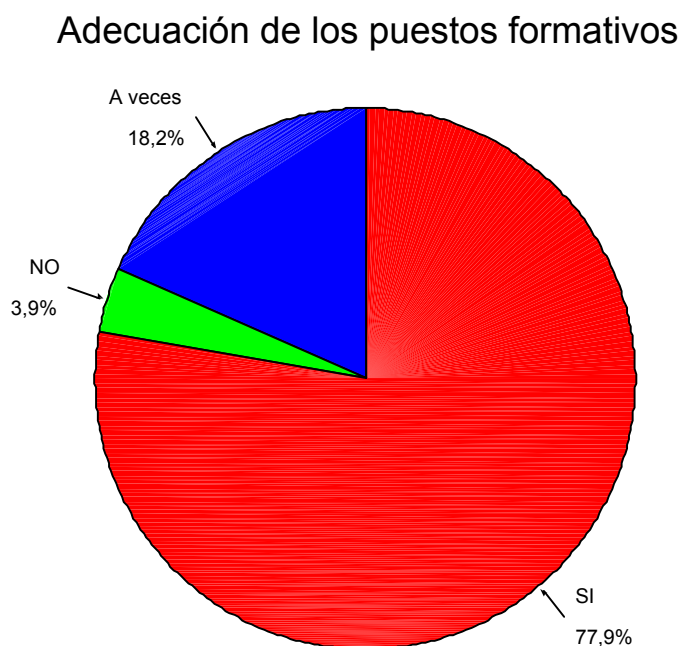


Gráfico 15. 9. Adecuación de los puestos formativos.

En cuanto a la asignación de los puestos formativos, el 46,4 % de los tutores opinan que lo mejor es asignar los puestos en función de las capacidades de los alumnos, opción que también obtiene el mayor porcentaje en la asignación real, el 30,4 %. El segundo criterio con mayor porcentaje de elección es el que hace referencia a la asignación de los puestos a partir de los informes del departamento de orientación de los centros educativos, recibiendo el 23,2 % de las elecciones, si bien parece que esto no corresponde con la realidad, ya que, en opinión de los tutores, sólo ocurre el 12,7 % de las veces. Sí parece, por el contrario, que el deseo de las empresas tiene algún peso en este asunto, ya que los tutores afirman que la asignación de los puestos formativos se realiza a petición de los centros de trabajo en el 21,5 % de los casos. A otros criterios —proximidad

geográfica, preferencias de los alumnos o azar—, se les otorga mucha menor importancia (Tabla 15.4).

Criterios ideal y real de asignación de puestos formativos			
		Criterio ideal (%)	Criterio real (%)
Válidos	no contesta		1,7
	según capacidades	46,4	30,4
	proximidad geográfica	3,3	12,2
	a petición de las empresas	18,8	21,5
	por informes del D. de O.	23,2	12,7
	preferencia de los alumnos	6,6	11,0
	al azar	1,7	10,5
	Total	100,0	100,0

Tabla 15. 4. Criterios ideal y real de asignación de puestos formativos.

Como resumen de lo anterior pueden extraerse las siguientes conclusiones: los tutores están de acuerdo en que ha de existir colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo en la programación de la FCT, al igual que los profesores y los alumnos. No hay una opinión mayoritaria en cuanto a la suficiencia del tiempo que disponen para preparar las prácticas y piensan que los alumnos no reciben suficiente información sobre las empresas de prácticas a las que van a ir, ni sobre las actividades que en ella realizarán. Por lo general, los tutores opinan que se procura que los alumnos roten por diferentes puestos formativos en el transcurso de las prácticas y que los puestos que se ofrecen son adecuados para la formación. Por otra parte, parece que los criterios de asignación de los alumnos a los puestos formativos mejor valorados son los de tipo educativo.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA FCT

Bajo este epígrafe se estudian las variables T39 a T50, agrupadas en las siguientes dimensiones:

- a) Visitas de los tutores de los centros educativos a las empresas (variables T39 y T40).
- b) Procedimientos de evaluación (variables T41 y T42).
- c) Elementos de evaluación (variable T43).
- d) Claridad en la formulación de los criterios de evaluación (variable T44).
- e) Utilidad de la evaluación (variables T45 y T46).
- f) Logro de objetivos (variables T47 y T48).
- g) Informes de evaluación (variables T49 y T50).

El 65,2 % de los tutores de los centros de trabajo se muestran de acuerdo o en total acuerdo en que las visitas de los profesores a los centros de trabajo son necesarias para la formación de los alumnos, frente al 11,0 % que opinan lo contrario y el 23,8 % no tiene opinión. Por el contrario, el 50,3 % está en desacuerdo o total desacuerdo en que las visitas puedan ser sustituidas por llamadas telefónicas, el 19,9 % manifiestan no tener opinión y el 29,9 % están de acuerdo o en total acuerdo con esta posibilidad. La media obtenida en esta variable expresa el desacuerdo y la desviación típica es superior a un grado de la escala, lo que indica que no parece haber una tendencia clara de opinión sobre este particular. (Tabla 15.5).

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el seguimiento que los profesores de los centros educativos hacen de los alumnos en prácticas:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
T39. Las visitas del profesor tutor al centro de trabajo son necesarias para la formación de los alumnos.	1,7	9,4	23,8	49,2	16,0	3,69	0,91
T40. Para realizar el seguimiento bastaría con que efectuasen llamadas telefónicas al centro de trabajo con alguna frecuencia.	13,8	36,5	19,9	24,9	5,0	2,71	1,13

Tabla 15. 5. Visitas de los tutores de los centros educativos a las empresas.

La opinión de los tutores sobre el mejor procedimiento de evaluación de la FCT no parece ser del todo coincidente con la manifestada por los profesores y los alumnos. El 29,3 % de los casos piensa que la evaluación debe realizarse por los tutores de los centros educativos a partir de las observaciones de los tutores de los centros de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos, pero la alternativa con mayor porcentaje de elecciones es la que se basa en la evaluación de los tutores y la autoevaluación de los alumnos, el 33,1 % de los casos. Las restantes alternativas arrojan porcentajes de elección muy bajos, según se puede apreciar en el Gráfico 15.10.

Mejor procedimiento de evaluación

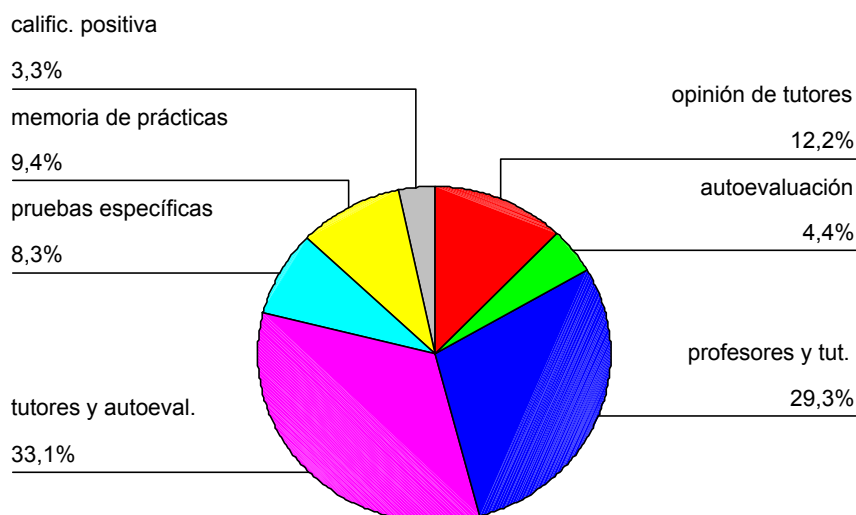


Gráfico 15. 10. Mejor procedimiento e evaluación.

En cuanto al procedimiento real de evaluación de la FCT, el mayor porcentaje de elecciones recae sobre la alternativa “*según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo*”, el 33,1 % de las respuestas. El 29,3 % opina que se realiza por los profesores a partir de las observaciones de los tutores de los centros de trabajo, siendo los porcentajes de las restantes alternativas muy bajas, como puede observarse en el Gráfico 15.11. Lo que sí parece es que no hay coincidencia de opinión entre profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo sobre el procedimiento real de evaluación de la FCT.

Procedimiento real de evaluación

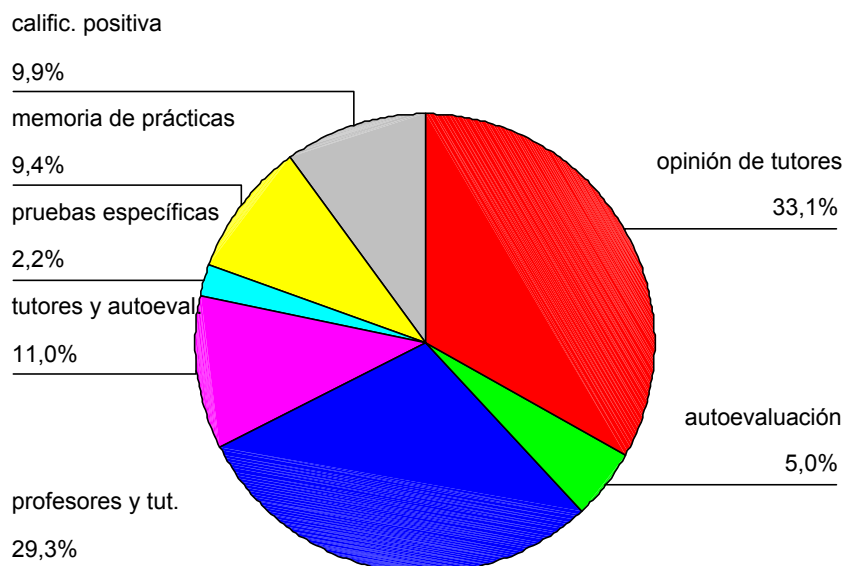


Gráfico 15. 11. Procedimiento real de evaluación.

La variable T43 pregunta a los tutores sobre el tipo de evaluación que consideran más importante. En las alternativas se han considerado cuatro tipos de evaluación: criterial, formativa, normativa y sumativa. La opción que ha registrado el mayor número de elecciones ha sido la correspondiente al tipo de evaluación formativo (ayudar a mejorar), con el 56,4 % de las elecciones, seguida del tipo criterial (valorar los progresos) con el 38,7 %. Las restantes opciones son escasamente elegidas. (Gráfico 15.12). Comparando estos resultados con los de los profesores, se advierte que, aunque estas dos opciones son las más valoradas en ambos colectivos, las preferencias son contrarias: los profesores estiman más importante la evaluación de tipo criterial mientras que los tutores se inclinan hacia una evaluación de tipo formativo.

Tipo de evaluación más importante

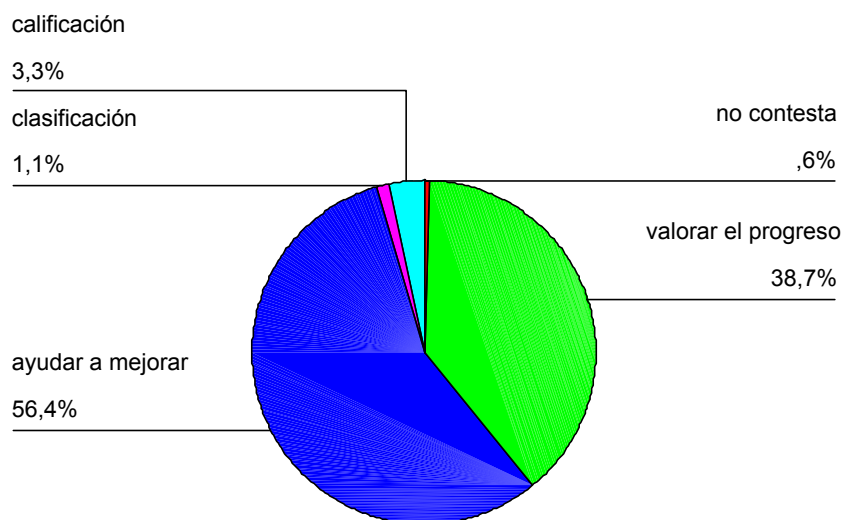


Gráfico 15. 12. Tipo de evaluación considerado más importante.

Mediante la variable T44 se pretende conocer la opinión de los tutores de los centros de trabajo sobre la claridad con que se les formulan los criterios de evaluación que han de emplear para evaluar a los alumnos. A este respecto, el 72,9 % está de acuerdo o en total acuerdo en que están formulados con claridad, el 9,4 % afirma lo contrario y el 17,1 % no tiene opinión formada (Tabla 15.6).

La siguiente pregunta que se dirige a los tutores pretende averiguar si éstos consideran la evaluación como instrumento de formación de los alumnos, para corregirles y orientarles en sus tareas. El 60,2 % está de acuerdo o en total acuerdo en la utilidad de la evaluación para este fin, lo que refuerza el resultado obtenido en la pregunta T43 referente al tipo de

evaluación considerado más importante. El 26,0 % no tiene opinión formada.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
T44. Los criterios para la evaluación de los alumnos, recogidos en los documentos que usted debe cumplimentar, están formulados con claridad, con un lenguaje que usted comprende bien.	1,7	7,7	17,1	59,1	13,8	3,74	0,89
T45. Mediante la evaluación es posible corregir a los alumnos en sus tareas.	1,7	12,2	26,0	55,2	5,0	3,49	0,83
T46. Los criterios de evaluación de las capacidades de los alumnos son adecuados.	0,0	8,8	37,6	49,2	4,4	3,49	0,72
T47. Los objetivos establecidos para las prácticas se alcanzan satisfactoriamente.	0,6	8,3	26,0	58,6	6,6	3,62	0,75
T48. La programación se cumple en su totalidad.	1,1	13,3	26,5	52,5	6,6	3,50	0,85
T49. Los informes de evaluación emitidos por los tutores del centro de trabajo tienen mucho valor a la hora de la calificación final de los alumnos.	1,7	4,4	50,8	35,9	7,2	3,43	0,76
T50. La burocracia y papeleo exigidos para evaluar a los alumnos son excesivos.	5,0	34,8	39,2	18,2	2,8	2,79	0,89

Tabla 15. 6. Aspectos de la evaluación de los alumnos: claridad de la documentación, utilidad de la evaluación, logro de objetivos e informes de evaluación.

El 53,6 % de los tutores opina que los criterios de evaluación de los alumnos son adecuados, sólo el 8,8 % está en desacuerdo, pero son también muchos los que no tienen opinión en uno u otro sentidos, el 37,6 %. El 65,2 % está de acuerdo o en total acuerdo en que los objetivos se logran satisfactoriamente y el 59,1 % en que la programación se cumple. En ambos

casos, la opinión neutra se establece en torno al 26 %. Estos porcentajes son inferiores a los de los profesores y algo superiores a los de los alumnos.

La variable T49 pretende conocer la opinión de los tutores sobre el valor que sus informes tienen para la calificación de la FCT. El 50,8 % no tiene opinión y el 43,1 % está de acuerdo o en total acuerdo en que se les otorga mucho valor. Aunque predomine la duda, son muy pocos casos los que manifiestan desacuerdo o total desacuerdo.

Por último, se quiere saber la opinión de los tutores sobre la burocracia que se les exige para la observación de las actividades y la evaluación de los alumnos, ya que esta era una de las apreciaciones que algunos de los profesores entrevistados en la fase preparatoria de la investigación hicieron sobre las quejas expresadas por los tutores. Sin embargo, la alternativa que recibe mayor porcentaje de elecciones es la de “opinión neutra”, el 39,2 %, casi igual que el porcentaje de los que están en desacuerdo con que la burocracia es excesiva, el 39,8 %, que los que están de acuerdo, el 21,0 %.

Como resumen puede decirse que los tutores de los centros de trabajo opinan que las visitas de los profesores son útiles para la formación de los alumnos, que no están de acuerdo en que las visitas se sustituyan por contactos telefónicos, que estiman como mejor procedimiento de evaluación la síntesis de su propia evaluación y la autoevaluación de los alumnos y que el tipo de evaluación más apreciado es el formativo. En cuanto a la adecuación de los criterios de evaluación, logro de los objetivos y cumplimiento del programa manifiestan que así ocurre en más del 50 % de los casos. Las variables agrupadas en la Tabla 15.6 presentan medias superiores al valor central de la escala, excepto la media de la variable T50

referente a la apreciación sobre la presunta excesiva burocracia, dando como resultado un valor inferior a 3, lo que significa que los tutores, por término medio, no consideran excesivo el papeleo que se les exige.

6. ALUMNOS

Aquí se consideran las opiniones de los tutores de los centros de trabajo sobre los aspectos de la FCT relacionados con la estancia de los alumnos en los centros de trabajo, agrupándose en las siguientes dimensiones:

- a) Actitudes: interés manifestado por los alumnos, absentismo, deserción, cumplimiento de tareas y cumplimiento de normas (variables T51 a T55).
- b) Aportaciones de la FCT a los alumnos: habilidades técnicas, habilidades sociales, aplicación de conocimientos, adquisición de experiencia laboral y hábitos de disciplina laboral (variables T56 a T60).
- c) Relaciones entre los alumnos y los centros de trabajo: adecuación de las actividades realizadas, satisfacción manifestada por los alumnos y compensaciones más adecuadas para los alumnos. (variables T61 a T63).

Los tutores se muestran de acuerdo o en total acuerdo en alto porcentaje en que los alumnos muestran interés hacia la realización de la FCT, el 88,4%. Sólo el 2,8 % opina de manera contraria y el 8,8 % tienen opinión neutra. De igual modo se muestran conformes con que el

absentismo es escaso, el 91,1 %, y con la baja deserción, el 88,4 % (Tabla 15.7).

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo		
T51. Los alumnos muestran interés por la realización de la FCT.	0,6	2,2	8,8	66,9	21,5	4,07	0,66
T52. El absentismo es escaso.	0,6	1,1	7,2	54,1	37,0	4,26	0,69
T53. No suelen haber casos de deserción durante la realización de las prácticas.	0,6	1,1	9,9	52,5	35,9	4,22	0,71
T54. Los alumnos cumplen bien las tareas encomendadas.	0,6	0,6	5,5	64,6	28,7	4,20	0,61
T55. Los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de la empresa.	0,6	0,6	2,8	60,2	35,9	4,30	0,61

Tabla 15. 7. Actitudes de los alumnos hacia la FCT.

Valoración semejante es la que obtienen las variables T54 y T55: el 93,3 % está de acuerdo o en total acuerdo con que los alumnos cumplen bien las tareas encomendadas y el 96,1 % con que los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de la empresa. Estas opiniones son especialmente valiosas, tanto por lo elevado de los porcentajes como por corroborar lo manifestado por los alumnos y por los profesores. Las medias expuestas en la Tabla 15.7 se sitúan en valores intermedios entre el acuerdo y el total acuerdo en todas las variables, siendo las desviaciones típicas relativamente bajas..

En cuanto a los beneficios que aporta la FCT a los alumnos, el 74,6 % de los tutores de los centros de trabajo opina que aporta habilidades técnicas bastante o mucho, y el 85,1 % opina lo mismo en cuanto a la adquisición de habilidades sociales, resultados que son congruentes con los obtenidos en los análisis de los cuestionarios de los profesores y de los alumnos (Tabla 15.8).

En su opinión, ¿en qué medida la realización de las prácticas aporta a los alumnos:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Nada	2. Poco	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho		
T56. ...habilidades técnicas?	0,6	2,8	22,1	64,1	10,5	3,81	0,67
T57. ...las habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral?	0,0	2,2	12,7	62,4	22,7	4,06	0,66
T58. ...la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el centro educativo?	0,0	2,2	22,7	62,4	12,7	3,86	0,65
T59. ...la experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo?	1,7	8,8	35,4	45,9	8,3	3,50	0,83
T60. ...la adquisición de hábitos de disciplina laboral?	0,0	2,2	12,2	64,1	21,5	4,05	0,65

Tabla 15. 8. Beneficios que aporta la FCT a los alumnos.

El 75,1 % de los tutores valoran bastante o mucho la posibilidad que ofrece la FCT a los alumnos de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en los centros educativos, así como la adquisición de hábitos de disciplina laboral, el 85,6 %. Sin embargo, al igual que los profesores y los alumnos, son más cautos en su opinión sobre la posibilidad de abordar con

éxito la búsqueda de empleo: el 35,4 % augura un éxito regular y el 54,2 % bastante o mucho éxito. Como puede apreciarse en la Tabla 15.8, las medias se sitúan próximas al valor 4 de la escala con desviaciones típicas relativamente bajas. Es decir, los tutores de los centros de trabajo, por término medio, manifiestan una consideración positiva de los beneficios que la FCT aporta a los alumnos.

El siguiente grupo de preguntas alude a las relaciones entre los alumnos y las empresas. En este aspecto, el 75,1 % de los tutores opinan que las tareas realizan los alumnos en las empresas son adecuadas y relevantes para su formación siempre o casi siempre, siendo el 24,3 % restante los que opinan que sólo algunas veces. De igual manera, el 89,6 % de los tutores piensa que los alumnos están satisfechos de las prácticas siempre o casi siempre y el 19,3 % opina que sólo algunas veces. En la Tabla 15.9 se ponen de manifiesto estas opiniones positivas al observar que las medias son muy próximas al valor 4 de la escala (siempre), con desviaciones típicas relativamente bajas.

Su experiencia le indica que los alumnos:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. Algunas veces	4. Casi siempre	5. Siempre		
T61. Realizan en las empresas actividades adecuadas y relevantes para su formación.	0,0	0,6	24,3	59,1	16,0	3,91	0,65
T62. Quedan satisfechos de las prácticas.	0,6	0,6	19,3	61,9	17,7	3,96	0,67

Tabla 15. 9. Adecuación de las actividades formativas y satisfacción de los alumnos.

Por último, el 49,2 % de los tutores opinan que la compensación a los alumnos más adecuada por la realización de las prácticas serían becas o ayudas al estudio y el 39,2 % opina que lo mejor sería una compensación económica, bien por el trabajo realizado o bien por los gastos que se originan. Sólo el 11,6 % estiman que es suficiente beneficio la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional que ofrece la realización de la FCT (Gráfico 15.13).

Compensaciones a los alumnos

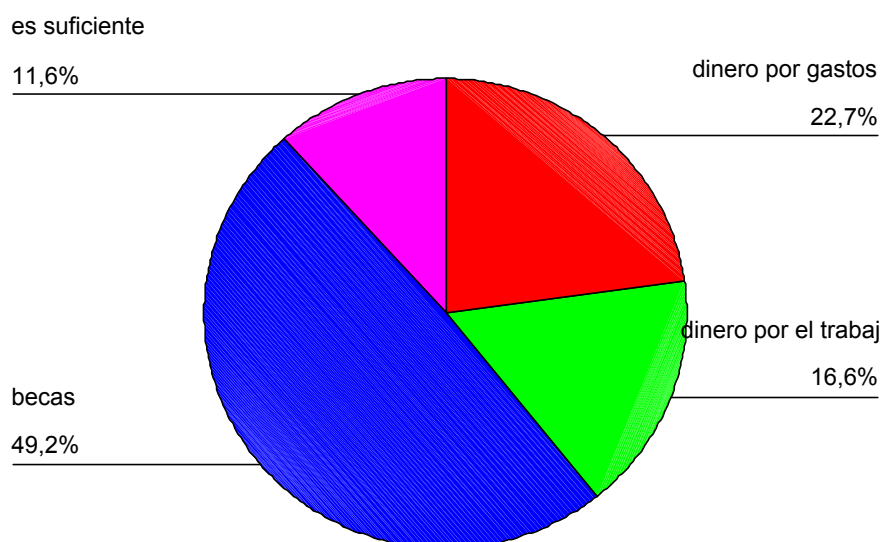


Gráfico 15. 13. Compensaciones a los alumnos.

En resumen, es de destacar la buena opinión de los tutores sobre las actitudes de los alumnos, los beneficios que la FCT les reporta y la satisfacción de los alumnos que perciben. Las medias se sitúan en los valores de la escala correspondientes a las opciones afirmativas en todas las

variables. Por otra parte, la compensación que estiman más adecuada para los alumnos es la de tipo académico (becas y ayudas al estudio), y en segundo lugar las de tipo económico.

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

Aquí se estudian las variables que se ocupan de la opinión de los tutores sobre su propia actuación en el desarrollo de la FCT, agrupadas en las siguientes dimensiones:

- a) Personal más adecuado para realizar la función de tutoría (variable T64).
- b) Valoración de las tareas encomendadas (variables T65 a T69).
- c) Formación pedagógica: capacitación, conveniencia y necesidad de formación (variables T70 a T72).
- d) Contraprestaciones (variable T73).
- e) Valoraciones generales desde la experiencia (variables T74 a T81).

La opinión de los tutores de los centros de trabajo sobre el personal más adecuado para las tareas de tutoría es la siguiente: la opción mayoritaria recae en la alternativa “personal con algún cargo de responsabilidad en la empresa” (42,0 %), seguida de “personal técnico”, con el 21,0 % de las elecciones y con un porcentaje similar, el 19,9 %, la opción “cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor” (Gráfico 15.14).

Personal adecuado para la tutoría

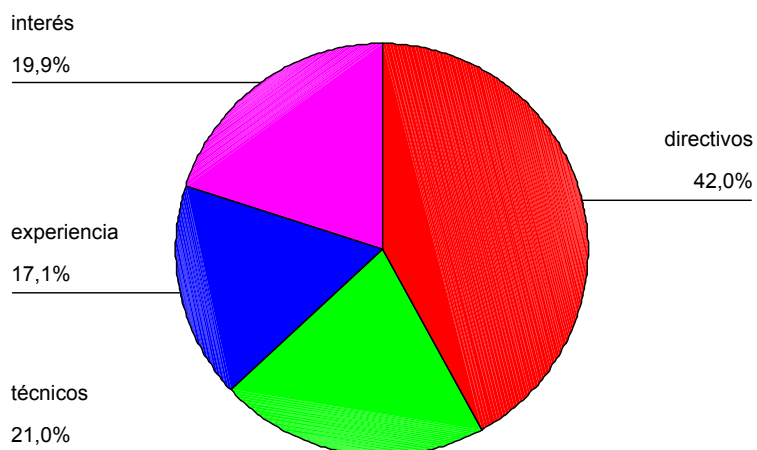


Gráfico 15. 14. Personal más adecuado para la tutoría.

Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo:	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Ninguna	2. Poca	3. Regular	4. Bastante	5. Mucha		
T65. El seguimiento de los alumnos.	0,0	1,1	11,6	66,9	20,4	4,07	0,60
T66. La vigilancia del cumplimiento del programa.	0,0	3,9	26,5	59,1	10,5	3,76	0,69
T67. La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.	0,6	2,8	14,4	63,5	18,8	3,97	0,70
T68. Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.	0,0	1,1	8,8	63,6	36,5	4,25	0,66
T69. La evaluación de los alumnos.	0,6	3,3	19,9	60,8	15,5	3,87	0,72

Tabla 15. 10. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo.

La valoración que hacen los tutores sobre la importancia de las tareas que se les encomiendan es “bastante” o “mucho”, con porcentajes que oscilan entre el 69,6 % (“vigilancia del programa”) y el 89,1 % (“asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar”), como puede observarse en la Tabla 15.10. Son escasos los tutores que opinan negativamente sobre la importancia de las tareas encomendadas, no superando en ningún caso el 10 %. La importancia que los tutores conceden a las funciones que realizan se refleja en las medias obtenidas para estas variables, en torno al valor 4 de la escala, con desviaciones típicas inferiores a la unidad.

En cuanto a la conveniencia y la necesidad de formación pedagógica los resultados indican mayor diversidad de opiniones. El 42,5 % de los tutores manifiestan estar de acuerdo o en total acuerdo sobre la conveniencia de recibir algún tipo de formación pedagógica, si bien el 53,1 % opina que no es estrictamente necesaria, bastando para ejercer la tutoría tener interés y poseer los suficientes conocimientos técnicos (Tabla 15.11). Es decir, que sin desestimar la conveniencia, rechazan la necesidad.

T70 y T71 Conveniencia / necesidad de formación pedagógica

	Conveniencia %	Necesidad %
Válidos 1 total desacuerdo	9,9	3,3
2 desacuerdo	18,8	20,4
3 opinión neutra	28,7	23,2
4 de acuerdo	35,9	37,6
5 total acuerdo	6,6	15,5
Total	100,0	100,0

Tabla 15. 11. Conveniencia y necesidad de formación pedagógica.

En consonancia con los resultados obtenidos en las dos preguntas anteriores, los tutores de los centros de trabajo no están dispuestos, en el 44,8 % de los casos, a recibir formación pedagógica por considerar que están suficientemente capacitados para ejercer las funciones de tutoría, pero el 34,3 % estarían dispuestos a recibir formación pedagógica si ello supusiera una promoción profesional. Son muy escasos los que estarían dispuestos por motivaciones económicas o por disminución de la jornada laboral (Gráfico 15.15).

Disposición para recibir formación pedagógica

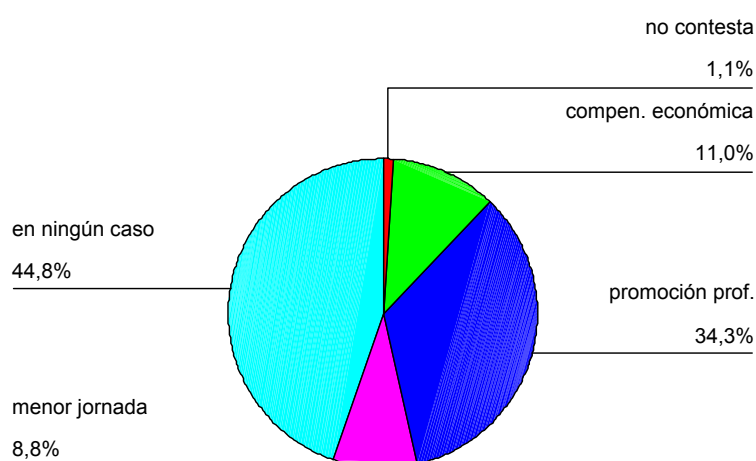


Gráfico 15. 15. Disposición de los tutores para recibir formación pedagógica.

Por último, los tutores de los centros de trabajo se consideran en su mayoría suficientemente compensados, el 68,0 % (Gráfico 15.16). El 19,3 % opina que la contraprestación adecuada sería obtener méritos para la promoción profesional, siendo pocos los que piensan que deberían recibir mayor retribución económica (10,5 %) u obtener una reducción del horario laboral (1,1 %). Existe coincidencia entre profesores, alumnos y tutores en

el poco aprecio de las contraprestaciones de tipo económico y en la promoción profesional como contrapartidas aceptables; y también se observa cierta coincidencia entre alumnos y tutores en considerar la tutoría suficientemente recompensada.

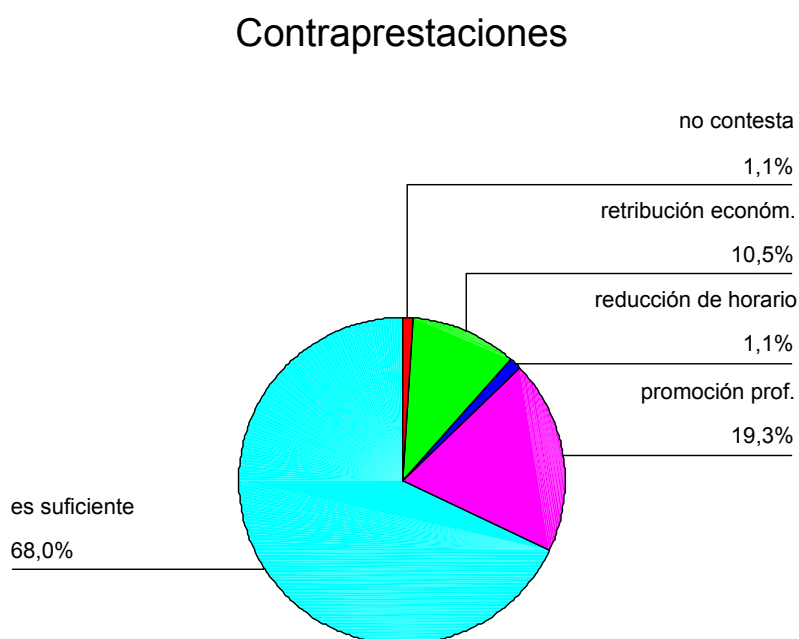


Gráfico 15. 16. Contraprestación más adecuada para los tutores de los centros de trabajo.

Con el siguiente bloque de cuestiones se pretende estimar el grado de satisfacción de los tutores de los centros de trabajo, así como su percepción de los apoyos que han recibido y su disposición para continuar como tutor en ocasiones futuras.

La valoración que hacen los tutores de los apoyos recibidos es, en conjunto, buena o muy buena, si bien salen mejor parados los apoyos recibidos por parte de la empresa y de los compañeros de trabajo que los procedentes del ámbito educativo, sobre todo los de la Administración educativa, de la que el 23,8 % de los tutores afirman que es mala o muy mala y el 43,6 % sólo aceptable. La valoración de los apoyos por parte de los profesores es buena o muy buena en el 62,5 % de los casos, y aceptable en el 30,9 %. La valoración buena o muy buena de los apoyos por parte de la empresa asciende al 78,5 % y la de los compañeros al 83,4 %. Se observa una variación en la apreciación de los apoyos en razón de proximidad o lejanía: mejor cuanto más próximo es el agente y peor cuanto más alejado.

Desde su experiencia como tutor de FCT, ¿cuál es su opinión personal sobre...	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Muy mala	2. Mala	3. Aceptable	4. Buena	5. Muy buena		
T74. ...el apoyo recibido de la Administración educativa?	3,9	19,9	43,6	26,5	6,1	3,11	0,92
T75. ...el apoyo de los profesores de los centros educativos?	0,6	6,1	30,9	47,0	15,5	3,71	0,82
T76. ...el apoyo de la empresa?	0,0	2,8	18,8	52,5	26,0	4,02	0,75
T77. ...la colaboración del personal de la empresa en su tarea?	0,0	1,1	15,5	53,6	29,8	4,12	0,70

Tabla 15. 12. Valoración de los apoyos recibidos.

Para terminar, examinaremos los resultados obtenidos en las cuatro últimas preguntas del cuestionario (Tabla 15.13). La primera de ellas se refiere a la satisfacción personal de los tutores. A este respecto, el 83,5 % expresa una satisfacción personal buena o muy buena y el 16,0 % aceptable.

Sólo un caso se muestra insatisfecho. En cuanto a las compensaciones recibidas, el 50,3 % expresan que son buenas o muy buenas y el 37,0 % aceptables. La valoración general del progreso de los alumnos, considerada aquí como un indicador de satisfacción de los tutores sobre la eficacia de su cometido, es buena o muy buena en el 85,0 % de los casos y aceptable en el 15,5 %.

Por último, se interroga a los tutores sobre su disposición a continuar como tutor en ocasiones futuras. El 88,9 % afirma que su disposición es buena o muy buena y sólo el 10,5 % aceptable. Sólo un caso expresa su rechazo a esta posibilidad.

Desde su experiencia como tutor de FCT, ¿cuál es su opinión personal sobre...	Porcentajes					Media	Desv. típica
	1. Muy mala	2. Mala	3. Aceptable	4. Buena	5. Muy buena		
T78. ...su satisfacción personal como tutor?	0,0	0,6	16,0	56,4	27,1	4,10	0,67
T79. ...las compensaciones que ha recibido?	2,2	10,5	37,0	38,7	11,6	3,47	0,91
T80. ...el progreso de los alumnos?	0,0	0,6	15,5	59,1	24,9	4,08	0,65
T81. ...su disposición a continuar en el futuro como tutor de FCT?	0,0	0,6	10,5	59,1	29,8	4,18	0,63

Tabla 15. 13. Valoraciones generales desde la experiencia.

De estos datos se desprende que para los tutores de los centros de trabajo la experiencia como tutores es satisfactoria, conclusión que se refuerza por los resultados de la última pregunta del cuestionario sobre su disposición a encargarse de la tutoría en ocasiones futuras, en la que

prácticamente el 90 % de los encuestados se muestra dispuesto a continuar como tutor de FCT.

Resumiendo, las conclusiones que se obtienen del análisis de los datos son las siguientes: los tutores estiman que el personal más adecuado para ejercer las funciones de tutoría sería el que ostente algún cargo de responsabilidad en la empresa, valoran en alto grado las funciones que les están encomendadas, sobre todo las que se refieren al asesoramiento de los alumnos en sus actividades y a la evaluación, se consideran suficientemente capacitados para ejercer como tutores, no están demasiado predispuestos a recibir formación pedagógica pero tampoco se rechaza de plano esta posibilidad, se consideran suficientemente compensados por ejercer la función de tutoría y se sienten satisfechos de los apoyos recibidos, exceptuando los que provienen de la Administración educativa. La satisfacción personal se resume en el alto porcentaje de tutores que se muestran dispuestos a continuar como tales en ocasiones futuras.

Capítulo 16

COMPARACIONES ENTRE GRUPOS

El objeto de este capítulo es averiguar en qué variables se producen coincidencias o discrepancias de opinión entre los colectivos. En primer lugar, se han efectuado comparaciones *intra*-grupos en aquellas variables que tratan de establecer diferencias entre la situación ideal y real de algunos aspectos de la FCT (agentes ideales y reales para el establecimiento de contacto y convenio con los centros de trabajo, asignación de los puestos formativos y procedimientos de evaluación). En segundo lugar, se han realizado comparaciones entre las variables comunes a los tres grupos y, por último, entre las variables comunes a dos de los grupos.

Con el propósito de uniformizar las escalas de medida de las variables en los casos en que fueran distintas en alguno de los cuestionarios, las variables de escala ordinal que originalmente constaban de cinco categorías se han recategorizado agrupándolas en tres. De esta manera es posible una mejor explotación de los datos a la hora de establecer comparaciones entre grupos, lo que hubiera sido más difícil en su forma original. Así, las categorías *total desacuerdo* / *en desacuerdo* se agrupan en la nueva categoría *desacuerdo*; las categorías *de acuerdo* / *total acuerdo* en *acuerdo*, quedando sin variación la categoría *opinión neutra*. De manera análoga se han tratado las variables cuyas categorías eran distintas a las mencionadas en cuanto a la formulación, pero iguales en cuanto a su finalidad. En los casos en los que no había diferencia de escala se han mantenido los datos originales.

También se han recodificado las variables cuya escala era inversa a las escalas antes mencionadas, con el objeto de que todas las escalas ascendieran en sus valores desde *desacuerdo* hasta *acuerdo*, desde *nunca* hasta *siempre*, desde *no* hasta *sí*, etc. Las variables nominales se han codificado numéricamente y, en algunos casos, se han combinado las frecuencias con el objeto de obtener categorías más generales.

Para analizar las discrepancias de opiniones se han empleado, además de distribuciones porcentuales que siempre resultan útiles para una primera apreciación, técnicas estadísticas no paramétricas: chi-cuadrado para la valoración estadística de discrepancias entre las frecuencias y ANOVA en aquellos casos en que la variable es de escala ordinal de cinco valores, tomándola como cuantitativa. La elección de la prueba viene condicionada por las características de las variables. Según Siegel (1976), chi-cuadrado es útil cuando los datos están en frecuencias y cuando la medida de las variables en estudio está en una escala nominal o en categorías discretas de una escala ordinal, circunstancias que se ajustan perfectamente a nuestro caso.

Chi-cuadrado no es una prueba demasiado exigente en cuanto al nivel de medición, pero no deja por ello de tener ciertas limitaciones y por ello es preciso tener en cuenta ciertos requisitos que se han de cumplir para distorsionar la interpretación correcta de los resultados. La primera de ellas se refiere a la categorización de los datos, de manera que cada observación se ha de referir exclusivamente a una de las categorías, es decir, que las categorías han de ser exhaustivas y mutuamente excluyentes. Otra limitación, ésta de carácter estadístico, se refiere a la necesidad de que las frecuencias esperadas o teóricas cumplan determinados requisitos en cuanto a su valor ya que, por lo general, cuanto menor sea éste, menor será también

la fidelidad y la estabilidad de los resultados. Según Welkowitz (1981):

Para 1 g.l. las frecuencias esperadas han de ser como mínimo 5; en caso contrario no debe utilizarse. Para 2 g.l. las frecuencias esperadas deberían ser superiores a 2. Con 3 o más g.l., si todas las frecuencias esperadas menos una no son inferiores a 5, y esa una es al menos igual a 1, la chi-cuadrado constituye una buena aproximación. En otras palabras, cuanto más grados de libertad menos estricta es la exigencia respecto del valor mínimo de las frecuencias esperadas. (pp. 315-316).

Fox (1981) indica que nunca debe aplicarse chi-cuadrado si alguna frecuencia esperada es menor que 1 o cuando estén comprendidas entre 1 y 5 en más del 20 % de las casillas. Siegel (1976) distingue entre los casos con uno o más grados de libertad. En el primero de ellos indica que chi-cuadrado no debe usarse si $N < 20$ y, si $20 < N < 40$, se puede usar chi-cuadrado sólo si todas las frecuencias esperadas son mayores o iguales a 5. Para 2 o más g.l. puede utilizarse si menos del 20 % de las frecuencias esperadas son menores que 5 y ninguna de ellas menor que 1.

En nuestro estudio, una de las razones para agrupar los valores de las variables en tres categorías es precisamente la necesidad de tener en cuenta las restricciones mencionadas. En algunos casos las frecuencias esperadas son muy pequeñas, por lo que ha sido aconsejable agrupar intervalos (Fernández Díaz, García Ramos, Fuentes, & Asensio, 1991), ya que de esta manera se amplían considerablemente los casos en los que es posible utilizar la prueba chi-cuadrado sin pérdida excesiva de información. Aún así, en otros casos en los que las frecuencias son muy pequeñas o nulas en algunas categorías, se puede llegar a situaciones inconvenientes para la

aplicación de chi-cuadrado, pero en estos casos extremos la inspección de las frecuencias relativas puede ser suficiente para determinar el sentido de la discrepancia de opinión entre uno y otro de los grupos que se comparan, tanto más si se procede al análisis de los residuos tipificados corregidos, que es de gran utilidad para este cometido, ya que da información sobre las aportaciones de cada una de las celdillas al valor de chi-cuadrado, facilitando la interpretación¹.

1. COMPARACIONES ENTRE SITUACIÓN IDEAL Y SITUACIÓN REAL

Se estudian aquí tres variables que se estiman claves para la puesta en práctica de la FCT. Éstas son las primeras gestiones para la consecución de empresas colaboradoras y las tareas últimas de evaluación de los alumnos, pasando por la asignación de éstos a los puestos formativos. Por este motivo, interesa conocer las opiniones de los colectivos implicados sobre los planteamientos ideales y los llevados realmente a la práctica, así como las discrepancias de opinión entre los tres colectivos.

1.1. Profesores

1.1.1. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo

En el cuestionario se pidió a los profesores que expresaran su opinión sobre el agente que consideraban más adecuado para establecer

¹ El residuo es el valor que se obtiene de la diferencia entre el valor observado y el valor esperado en cada celdilla, dividido entre una estimación de su error típico. El residuo tipificado resultante se expresa en unidades de desviación típica, por encima o por debajo de la media, según sea su signo.

contacto y convenio con los centros de trabajo y cual era el agente que llevaba a cabo esta función en realidad. Al realizar la prueba chi-cuadrado se vio la necesidad de combinar las cinco alternativas en sólo dos que englobaran categorías afines. Así, las categorías “*Administración Educativa*” y “*Cámaras de Comercio*” han quedado incluidas en la nueva categoría “*agentes externos a los centros educativos*”, y las categorías “*centros educativos*”, “*tutores de los centros educativos*” y “*alumnos*”, en la categoría “*agentes internos de los centros educativos*”.

PROFESORES	Agente ideal				Agente real			
	%	Fo	Fe	R	%	Fo	Fe	R
Agentes externos	41,3	12	6,5	3,5	3,4	1	6,5	-3,5
Agentes internos	58,7	17	22,5	-3,5	96,6	28	22,5	3,5
χ^2		9,915						
Sig.		0,002						

Tabla 16. 1. Profesores. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo, ideal y real.

La tabla 16.1 revela discrepancias entre las situaciones ideal y real a un nivel de significación alto después de efectuar la corrección de Yates. La situación real indica que las gestiones para contactar con los centros de trabajo corren a cargo de los agentes internos de los centros educativos, prácticamente en la totalidad de los casos, aunque los profesores opinan que sería deseable una mayor participación de los agentes externos, es decir, de las Cámaras de Comercio y de la Administración educativa. Los residuos tipificados corregidos ponen esta situación de manifiesto, ya que la frecuencia observada en los agentes internos al medio educativo se sitúan por debajo de la frecuencia estimada como agentes ideales, mientras que la frecuencia observada en los agentes externos es inferior a la estimada como agentes reales.

1.1.2. Asignación de puestos formativos.

Se estudian aquí las discrepancias de las situaciones ideal y real en cuanto a la asignación de los alumnos a los distintos puestos formativos disponibles. Nuevamente se vio la necesidad de agrupar las alternativas en dos nuevas categorías. La primera de ellas se ha denominado “*asignación por criterios educativos*”, y engloba las categorías “*tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos*” y “*teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación*”. La segunda se ha denominado “*asignación por criterios no educativos*”, agrupando las categorías “*por razones de proximidad geográfica*”, “*según peticiones de las propias empresas*”, “*según las preferencias de los propios alumnos*” y “*al azar*”.

PROFESORES	Procedimiento ideal				Procedimiento real			
	%	Fo	Fe	R	%	Fo	Fe	R
Criterios educativos	89,3	25	21,1	2,4	62,1	18	21,9	-2,4
Criterios no educativos	10,7	3	6,9	-2,4	37,9	11	7,1	2,4
χ^2	4,321							
Sig.	0,038							

Tabla 16. 2. Profesores. Procedimientos de asignación de los puestos formativos, ideal y real.

Aplicando la corrección de Yates, el valor de χ^2 es significativo más allá del 5 %, aunque no lo es al nivel del 1 %, lo que indica cierta discrepancia entre los procedimientos de asignación de los puestos formativos, ideal y real. Si bien es cierto que la mayor proporción de casos se asignan empleando criterios de tipo educativo, también es elevado el número de ocasiones en que la asignación se lleva a cabo con criterios no

educativos, tal como lo indican los correspondientes residuos tipificados corregidos. La frecuencia esperada como criterio real es superior a la frecuencia observada para asignación de los puestos formativos mediante criterios educativos, lo que significa que los profesores estiman que dicha asignación se lleva a cabo con criterios educativos en menor medida que lo que sería de desear (Tabla 16.2).

1.1.3. Procedimientos de evaluación

Para estudiar las discrepancias entre los procedimientos ideal y real de evaluación de la FCT en opinión de los profesores, se ha procedido a agrupar las categorías en dos. La primera, que se ha denominado *“procedimientos basados en una evaluación continua”*, agrupa las alternativas originales *“según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo”*, *“por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos”* y *“teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos”*. La segunda, que se ha denominado *“otros procedimientos de evaluación”*, agrupa las alternativas originales *“la autoevaluación de los propios alumnos”*, *“mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada”*, *“mediante la presentación de una memoria de prácticas”* y *“calificarlas positivamente simplemente por haberlas realizado”*.

La Tabla 16.3 revela que no hay discrepancias entre los procedimientos ideal y real de evaluación de las prácticas en opinión de los profesores. La evaluación de las prácticas se realiza empleando procedimientos afines a una evaluación continua en prácticamente la

totalidad de las ocasiones.

PROFESORES	Procedimiento ideal	Procedimiento real
	%	%
Evaluación continua	100,0	93,1
Otros procedimientos	0,0	6,9
χ^2 (correc. Yates)	0,518	
Sig.	0,472	

Tabla 16. 3. Profesores. Procedimientos de evaluación, ideal y real.

1.2. Alumnos

1.2.1. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo

Al igual que en el caso de los profesores, se vio la necesidad de combinar las cinco alternativas en sólo dos que englobaran categorías afines. Así, las categorías “*Administración Educativa*” y “*Cámaras de Comercio*” han quedado incluidas en la nueva categoría “*agentes externos a los centros educativos*”; y las categorías “*centros educativos*”, “*tutores de los centros educativos*” y “*alumnos*”, en la categoría “*agentes internos de los centros educativos*”.

La Tabla 16.4 revela discrepancias entre los agentes ideal y real para el contacto y convenio en opinión de los alumnos, aunque en ambos casos es muy alta la actuación de los agentes internos de los centros educativos en la gestión de los contactos y convenios con los centros de trabajo. Destaca nuevamente la escasa participación de los agentes externos, Cámaras de Comercio y Administración educativa, en menor medida que la deseada.

ALUMNOS	Agente ideal				Agente real			
	%	Fo	Fe	R	%	Fo	Fe	R
Agentes externos	12,6	54	39,5	3,4	5,8	25	39,5	-3,4
Agentes internos	87,4	376	390,5	-3,4	94,2	405	390,5	3,4
χ^2		10,982						
Sig.		0,001						

Tabla 16. 4. Alumnos. Agentes ideal y real para el contacto y convenio con los centros de trabajo.

1.2.2. Asignación de puestos formativos.

También aquí se han agrupado las alternativas en dos nuevas categorías, si bien la agrupación no resultaba imprescindible desde el punto de vista estadístico ya que las frecuencias esperadas son lo suficientemente altas como para que la combinación de casillas no sea necesaria. Sin embargo, se ha optado por esta alternativa para mantener la coherencia con los resultados obtenidos en el grupo de los profesores. La primera de ellas se ha denominado “*asignación por criterios educativos*”, y engloba las categorías “*tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos*” y “*teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación*”. La segunda se ha denominado “*asignación por criterios no educativos*”, agrupando las categorías “*por razones de proximidad geográfica*”, “*según peticiones de las propias empresas*”, “*según las preferencias de los propios alumnos*” y “*al azar*”.

En opinión de los alumnos, los criterios ideales de asignación de los puestos formativos son principalmente los de tipo educativo (54 %), pero en la práctica predominan los de tipo no educativo (71,4 %). La significación de la diferencia se establece más allá del 1 % (Tabla 16.5).

ALUMNOS	Procedimiento ideal				Procedimiento real			
	%	Fo	Fe	R	%	Fo	Fe	R
Criterios educativos	54,0	232	177,5	7,5	28,6	123	177,5	-7,5
Criterios no educativos	46,0	198	252,5	-7,5	71,4	307	252,5	7,5
		χ^2	55,953					
		Sig.	0,000					

Tabla 16. 5. Alumnos. Asignación de los puestos formativos. Procedimientos ideal y real.

1.3. Tutores

1.3.1. Agentes para el contacto y convenio con los centros de trabajo

Agrupando las categorías de igual manera que en los casos anteriores, y a tenor de los resultados que se exponen en la Tabla 16.6, se concluye que los tutores estiman como agentes ideales para el contacto y convenio con los centros de trabajo los propios de los centros educativos, preferencia que se corresponde con la situación real según su apreciación.

TUTORES	Agente ideal	Agente real
	%	%
Agentes externos	6,6	8,3
Agentes internos	93,4	91,7
		χ^2
		0,360
		Sig.
		0,548

Tabla 16. 6. Tutores. Agentes ideal y real para el contacto y convenio con los centros de trabajo.

1.3.2. Asignación de puestos formativos

En cuanto a la asignación de los puestos formativos, la Tabla 16.7 indica discrepancias entre la situación real y la ideal, con una significatividad de la diferencia más allá del 1 %. Según los tutores de los centros de trabajo, predominan los criterios educativos como procedimiento ideal, pero los alumnos estiman que en realidad los puestos se asignan a los alumnos según criterios no educativos.

Al observar los resultados de los análisis de los cuestionarios de los profesores y de los alumnos sobre esta variable, se concluye que los tres colectivos aprecian como ideal de asignación de los alumnos a los puestos formativos los criterios de índole educativa, pero son coincidentes en que tal asignación se realiza en la práctica mediante criterios no educativos en muchas ocasiones.

TUTORES	Procedimiento ideal				Procedimiento real			
	%	Fo	Fe	R	%	Fo	Fe	R
Criterios educativos	69,6	126	102,9	4,9	43,8	78	101,1	-4,9
Criterios no educativos	30,4	55	78,1	-4,9	56,2	100	75,9	4,9
χ^2		24,335						
Sig.		0,000						

Tabla 16. 7. Tutores. Asignación de los puestos formativos. Procedimientos ideal y real.

1.3.3. Procedimientos de evaluación.

También los tutores, al igual que los profesores, aprecian positivamente los procedimientos de evaluación continua, basados en la

observación de las actividades de los alumnos, sobre otros procedimientos basados en pruebas específicas, memorias de prácticas, calificación directa o autoevaluación, aunque también es cierto que alrededor del 25 % de los casos estiman convenientes estos procedimientos. No se encuentran diferencias significativas entre los procedimientos ideal y real de evaluación (Tabla 16.8).

TUTORES	Procedimiento ideal	Procedimiento real
	%	%
Evaluación continua	74,6	73,5
Otros procedimientos	25,4	26,5
χ^2 0,057 Sig. 0,811		

Tabla 16. 8. Tutores. Procedimientos de evaluación, ideal y real.

2. COMPARACIONES ENTRE VARIABLES COMUNES A LOS TRES GRUPOS

2.1. Valoración de la nueva Formación Profesional

Se estudian aquí dos variables: el valor que se otorga a la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos y el nivel de los conocimientos previos con que acceden los alumnos a los estudios profesionales.

2.1.1. Inserción laboral

Se preguntó a los colectivos encuestados su opinión sobre el valor de la nueva FP como instrumento favorecedor de la inserción laboral de los

alumnos. La inspección de los porcentajes (Tabla 16.9) muestra que los tres grupos se manifiestan mayoritariamente de acuerdo con la validez de la nueva FP en este asunto. Sin embargo, los residuos (cuya columna llevará el encabezado **Res.** en lo sucesivo) muestran la discrepancia de los alumnos con los profesores y los tutores de los centros de trabajo, no habiendo por el contrario diferencias entre los tutores y los profesores. Por esto hay que imputar la alta significatividad de chi-cuadrado a la excelente apreciación de los alumnos de la nueva FP como favorecedora de la inserción laboral, mucho mayor que la de los otros dos colectivos. En conclusión, destaca la excelente apreciación de la nueva FP en cuanto a su valor para la inserción laboral por parte de los tres grupos, asunto de importancia por cuanto que es el objeto último de los estudios profesionales.

La actual FP favorece la inserción de los alumnos en el mundo laboral.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	2,3	-3,6	9,9	4,3	0,0	-1,2
Opinión neutra	5,3	-3,3	11,6	2,2	20,7	2,6
Acuerdo	92,3	5,0	78,5	-4,5	79,3	-1,4
χ^2	34,096					
Significación	0,000					

Tabla 16. 9. Comparaciones entre los tres colectivos. Inserción laboral.

2.1.2. Nivel de conocimientos previos

El nivel de conocimientos previos con que acceden los alumnos a los estudios profesionales presenta discrepancias de opinión entre los tres grupos (Tabla 16.10). La comparación de los residuos entre los alumnos y los tutores indica que no existe discrepancia en cuanto al acuerdo, si bien por el contrario los profesores discrepan de los otros dos grupos, siendo más

críticos en este punto. Se concluye que tanto los alumnos como los tutores de los centros de trabajo opinan que la preparación previa de los alumnos es adecuada para acometer los estudios profesionales, pero los profesores opinan en sentido contrario. No nos manifestamos aquí sobre el peso relativo que habría que dar a las tres opiniones, pero no parece descabellado prestar cierta atención a la opinión de los profesores como colectivo técnicamente competente desde el punto de vista pedagógico sobre los aspectos curriculares. En descargo de esta apreciación también parece oportuno considerar la orientación académica de la formación profesional que puedan tener los profesores, en contraste con la orientación más enfocada hacia la práctica que puedan tener los otros dos colectivos.

Los alumnos que acceden a la FP poseen los suficientes conocimientos generales para el aprovechamiento del ciclo formativo	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	17,2	1,9	5,5	-4,3	48,3	5,0
Opinión neutra	7,9	-3,0	16,0	2,9	13,8	0,6
Acuerdo	74,9	0,6	78,5	1,5	37,9	-4,6
χ^2	46,854					
Significación	0,000					

Tabla 16. 10. Comparaciones entre los tres colectivos. Nivel de conocimientos previos

2.2. Valoración de la FCT

Se estudian aquí cuatro variables referentes a la opinión general sobre la FCT: su valor como medio de realización prácticas en situaciones reales, como medio de adquisición de experiencia laboral y la preferencia de la FCT sobre otras modalidades de prácticas profesionales. Para analizar las posibles diferencias de opinión entre los colectivos se ha realizado un

análisis de varianza, considerando el carácter ordinal de las variables como cuantitativo y dado que la escala de medida consta de cinco valores, desde 1 (total desacuerdo) hasta 5 (total acuerdo) comunes a los tres colectivos (Tabla 16.11).

En los casos en los que se producen diferencias significativas se ha procedido a realizar comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé para determinar entre qué colectivos se establecen las diferencias.

ANOVA	Profesores		Alumnos		Tutores		F	p
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales	4,31	0,54	4,35	0,99	4,35	0,59	0,024	0,976
La FCT es un buen procedimiento para adquirir experiencia laboral.	4,14	0,69	4,22	1,04	4,23	0,68	0,113	0,893
La FCT podría sustituirse por la realización de prácticas adecuadas en el propio centro educativo	1,69	0,47	1,90	1,06	1,91	0,86	0,667	0,514
La FCT se debería poder simultanear con los cursos académicos, según el modelo de prácticas en alternancia.	2,52	1,06	3,27	1,22	3,21	1,20	5,365	0,005

Tabla 16. 11. Comparaciones entre los tres colectivos. Valoración de la FCT. ANOVA.

2.2.1. Valor de la FCT como medio de realizar prácticas en situaciones reales

Los tres colectivos valoran en alto grado la FCT como medio de realización de prácticas en situaciones reales, como se desprende de los resultados de la Tabla 16.11, en donde se observa que las medias se sitúan

entre el acuerdo y el total acuerdo, no existiendo diferencias significativas. Esto expresa claramente la excelente valoración que hacen tanto alumnos como profesores y tutores sobre este aspecto de la FCT.

2.2.2. Adquisición de experiencia laboral

También en la Tabla 16.11 se observa que sobre la utilidad de la FCT como medio para adquirir experiencia laboral no existen tampoco diferencias significativas en la opinión de los tres colectivos, situándose la media entre el acuerdo y el total acuerdo.

2.2.3. Sustitución de la FCT por prácticas en los propios centros educativos

La posibilidad de sustituir la FCT por prácticas en el propio centro educativo es rechazada por los tres colectivos, lo que se pone de manifiesto por la ausencia de diferencias estadísticas significativas entre ellos (Tabla 16.11). Las medias respectivas se sitúan entre el desacuerdo y el total desacuerdo con esta posibilidad.

2.2.4. Sustitución de la FCT por prácticas en alternancia

Se analiza ahora la opinión de alumnos, profesores y tutores sobre la posibilidad de adoptar el modelo de prácticas en alternancia. La comparación de medias ha resultado significativa, por lo que interesa conocer entre qué grupos se establecen las diferencias. Los alumnos y los tutores valoran esta posibilidad en mayor grado que los profesores, con medias situadas por encima del valor central de la escala, mientras que la media de los profesores se sitúa por debajo. Las comparaciones múltiples

(Tabla 16.12) muestran que las diferencias se establecen entre los profesores y los otros dos grupos de alumnos y tutores, no existiendo diferencias en la opinión sobre este punto entre los alumnos y los tutores.

Puede concluirse que, tanto los alumnos como los tutores de los centros de trabajo, aprecian moderadamente la mayor flexibilidad en la realización de las prácticas que conlleva el modelo de prácticas en alternancia frente al modelo más estructurado de la FCT, mientras que los profesores rechazan esta posibilidad.

La FCT se debería poder simultanear con los cursos académicos según el modelo de prácticas en alternancia				
(I)	(J)	Diferencia de medias (I - J)	Error típico	Sig.
1 Profesores	2 Alumnos	-0,76*	0,23	0,005
	3 Tutores	-0,69*	0,24	0,017
2 Alumnos	1 Profesores	0,76*	0,23	0,005
	3 Tutores	6,45E-02	0,11	0,834
3 Tutores	1 Profesores	0,69*	0,24	0,017
	2 Alumnos	-6,45E-02	0,11	0,834

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 16. 12. Comparaciones entre los tres colectivos. Conveniencia del modelo de prácticas en alternancia. Comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé.

2.3. Gestión de la FCT

Las variables comunes agrupadas en el bloque que trata de la gestión de la FCT son las que se refieren a los agentes ideal y real para el establecimiento del contacto y posterior convenio con los centros de trabajo, la mejor forma de incentivar a los centros de trabajo para colaborar

en la realización de la FCT y, por último, la rotación de los alumnos en los diferentes puestos de trabajo.

Con el objeto de simplificar el análisis y eliminar alternativas con frecuencias nulas, las diferentes alternativas de agentes para el contacto y convenio que se establecían en los cuestionarios se han agrupado en dos categorías, agentes externos y agentes internos del centro educativo, al igual que se hizo cuando se compararon las situaciones ideal y real sobre este punto en opinión de cada uno de los colectivos.

2.3.1. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo

Las opiniones de los colectivos sobre el agente ideal para establecer el contacto y convenio con los centros de trabajo se decantan sobre los agentes internos del centro educativo, si bien, como puede apreciarse en la Tabla 16.13, existen diferencias en cuanto a la magnitud de la preferencia. Un porcentaje elevado de los profesores (41.4 %) considera importante la intervención de los agentes externos a los centros educativos (Cámaras de Comercio y Administración), aunque la mayoría considera que el agente ideal debe pertenecer al centro educativo. El análisis de los residuos muestra que los alumnos y los tutores no discrepan en su opinión, mientras que los profesores discrepan con los otros dos grupos.

Agente ideal para el contacto con los centros de trabajo	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Agentes externos	12,6	0,4	6,6	-2,7	41,4	4,9
Agentes internos	87,4	-0,4	93,4	2,7	58,6	-,4,9
χ^2	28,378					
Significación	0,000					

Tabla 16. 13. Comparaciones entre los tres colectivos. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo.

2.3.2. Agente real para el contacto y convenio con los centros de trabajo

En cuanto al agente real para establecer el contacto y convenio con los centros de trabajo no existen discrepancias de opinión entre los tres colectivos encuestados. La Tabla 6.14 pone de manifiesto que en más del 92 % de los casos el agente real para el contacto y convenio pertenece al medio educativo.

Agente real para el contacto con los centros de trabajo	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Agentes externos	5,8	-0,9	8,3	1,2	3,4	-0,7
Agentes internos	94,2	0,9	91,7	-1,2	96,6	0,7
χ^2	1,743					
Significación	0,418					

Tabla 16. 14. Comparaciones entre los tres colectivos. Agente ideal para el contacto y convenio con los centros de trabajo

2.3.3. Incentivación de los centros de trabajo hacia la colaboración

No parece haber uniformidad de parecer entre los tres colectivos sobre la mejor forma de incentivar a los centros de trabajo hacia la

colaboración con la FCT. Los alumnos discrepan con profesores y tutores, aunque no se encuentran diferencias entre estos dos últimos (Tabla 16.15). La alternativa que ha obtenido más elecciones por parte de los alumnos es la que solicita alguna forma de normativa oficial que prescriba la colaboración de los centros de trabajo, el 42.8 % de las respuestas. Sin embargo, los profesores y los tutores creen que la mejor forma de incentivación consiste en las exenciones fiscales, en más del 30 % de los casos. La opción que ha recibido menos elecciones por parte de los tres colectivos es la referente a las compensaciones económicas. También los tres colectivos consideran en bastantes casos que la situación es satisfactoria, el 38,8 % de los alumnos, el 33,7 % de los tutores y el 31,0 % de los profesores.

En resumen, los residuos tipificados corregidos indican que no hay discrepancia de opinión entre los profesores y los tutores, mientras que los alumnos discrepan con los otros dos grupos.

Para incentivar a las empresas para admitir alumnos en prácticas, usted cree que lo mejor sería:	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Normativa oficial	42,8	5,2	22,1	-4,6	20,7	-1,8
Compensación económica	8,4	-1,1	9,9	0,4	17,2	1,5
Exenciones fiscales	10,0	-7,4	34,3	6,8	31,0	1,9
Situación satisfactoria	38,8	1,4	33,7	-1,1	31,0	-0,7
χ^2	65,854					
Significación	0,000					

Tabla 16. 15. Comparaciones entre los tres colectivos. Incentivación de los centros de trabajo hacia la colaboración.

Puede concluirse que, de establecerse algún mecanismo de incentivación de los centros de trabajo para fomentar la colaboración en la FCT, éste habría de ser de tipo normativo si se considera la opinión de los alumnos, o de tipo fiscal si se toma en consideración la opinión de los tutores y de los profesores.

2.3.4. Rotación de los alumnos en los puestos formativos

La rotación por distintos puestos formativos se considera un elemento importante de la FCT, ya que de esta manera se hace posible completar adecuadamente la formación de los alumnos. La rotación ha de ser contemplada en el programa formativo y los centros de trabajo deben facilitarla, pudiéndose dar el caso de que, si un centro de trabajo no dispone de suficiente variedad de puestos formativos, el alumno deba completar su formación en dos o más centros de trabajo diferentes.

Se procura que los alumnos ocupen diferentes puestos formativos durante el tiempo de prácticas.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	34,9	6,7	6,6	-7,2	31,0	0,5
Opinión neutra	24,2	-0,9	27,6	0,8	27,6	0,3
Acuerdo	40,9	-5,1	65,7	5,7	41,4	-0,7
χ^2	55,555					
Significación	0.000					

Tabla 16. 16. Comparaciones entre los tres colectivos. Rotación de los alumnos en los puestos formativos.

La opinión de alumnos, tutores y profesores sobre este punto es distinta según los casos. Alumnos y profesores se muestran de acuerdo en que la rotación se produce en el 41 % de los casos, pero los tutores discrepan con unos y con otros al estimar que la rotación se produce en un mayor número de casos, el 65.7 %, según lo ponen de manifiesto los signos de los residuos (Tabla 16.16). Se concluye, por tanto, que la rotación de los alumnos en distintos puestos formativos se da en un elevado número de casos, en opinión de los tutores de los centros de trabajo, pero según los alumnos y los profesores la rotación no es del todo satisfactoria.

2.4. Programación

Se analizan en este epígrafe cuatro variables referentes a la programación de la FCT: la conveniencia de colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo en las tareas de elaboración de los programas formativos, la suficiencia de la información que se da a los alumnos sobre los centros de trabajo y las actividades que han de realizar, y los criterios ideal y real de asignación de los puestos formativos. Estas dos últimas variables se han recategorizado en dos nuevas categorías, *criterios educativos* y *criterios no educativos*.

2.4.1. Colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo en la programación de la FCT

Tanto los alumnos como los profesores y los tutores opinan mayoritariamente, con porcentajes de acuerdo sobre esta cuestión superiores al 86 %, que debe existir colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo a la hora de elaborar los programas

formativos, según se puede observar en la Tabla 16.17. La significatividad de la discrepancia que se obtiene al realizar χ^2 es imputable a la existencia de frecuencias nulas en varias casillas. Por este motivo, las discrepancias existen en cuanto al grado de desacuerdo y de opinión neutra, pero no en cuanto al acuerdo, que es mayoritario sobre esta cuestión. La conclusión es evidente: alumnos, tutores y profesores valoran en muy alto grado la necesidad de la colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo en la elaboración de los programas formativos como punto clave para una programación realista y eficaz de la FCT.

Debe existir colaboración entre los centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	5,6	-0,5	7,7	1,2	0,0	-1,4
Opinión neutra	7,9	3,6	0,0	-3,9	6,9	0,3
Acuerdo	86,5	-2,2	92,3	1,9	93,1	0,8
χ^2	17,595					
Significación	0,001					

Tabla 16. 17. Comparaciones entre los tres colectivos. Colaboración entre los centros educativos y los centros de trabajo en la programación de la FCT.

2.4.2. Información a los alumnos sobre las prácticas

En cuanto a la información que los alumnos reciben sobre el centro de trabajo y las actividades que han de realizar durante las prácticas, las opiniones no parecen coincidentes. El 55.2 % de los profesores opinan que los alumnos reciben información suficiente, opinión que es contraria a la de los alumnos y a la de los tutores de los centros de trabajo, reflejándose

estadísticamente esta discrepancia en la Tabla 16.18. La conclusión es que sería deseable que en las sesiones preparatorias previas en los centros educativos se incrementara la información a los alumnos, de manera que accedieran a las prácticas con el conocimiento más completo posible sobre las actividades formativas que han de realizar durante la realización de la FCT.

Los alumnos acuden a las prácticas con suficiente información sobre la empresa y sobre las tareas que desempeñarán en ella.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	59,5	-0,9	70,7	3,2	17,2	-4,9
Opinión neutra	14,2	4,0	0,0	-5,5	27,6	3,0
Acuerdo	26,3	-1,7	29,3	0,3	55,2	3,3
χ^2	51,868					
Significación	0,000					

Tabla 16. 18. Comparaciones entre los tres colectivos. Información a los alumnos sobre las prácticas.

2.4.3. Procedimiento ideal de asignación de puestos formativos

Sobre el procedimiento ideal de asignación de los puestos formativos, los tres grupos se inclinan sobre los criterios de tipo educativo, aunque con diferentes grados de preferencia, por lo que estadísticamente se encuentran discrepancias entre ellos. Los alumnos son los que en mayor medida expresan su preferencia por los procedimientos de tipo no educativo, en el 46,0 % de los casos, y los que menos los profesores, el 10.7 % de los casos. El análisis de los residuos indica que los alumnos discrepan con los otros dos grupos, mientras que profesores y tutores coinciden

estadísticamente en considerar los procedimientos de tipo educativos como ideales (Tabla 16.19).

Criterio ideal para asignar a los alumnos a los puestos formativos.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Criterios educativos	54,0	-4,4	69,6	3,1	89,3	3,2
Criterios no educativos	46,0	4,4	30,4	-3,1	10,7	-3,2
χ^2	23,513					
Significación	0,000					

Tabla 16. 19. Comparaciones entre los tres colectivos. Procedimiento ideal de asignación de puestos formativos.

2.4.4. Procedimiento real de asignación de puestos formativos

El criterio real de asignación de los puestos formativos también presenta discrepancias de opinión entre los tres colectivos (Tabla 16.20). Alumnos y tutores opinan que los criterios que se siguen principalmente son los de tipo no educativo (proximidad geográfica, preferencias de las empresas, preferencias de los alumnos y al azar), mientras que los profesores indican que los criterios seguidos son, sobre todo, los de tipo educativo (capacidades de los alumnos e informes de orientación educativa). No pueden extraerse conclusiones determinantes, salvo que los criterios deseados son principalmente los de tipo educativo y que no se corresponden con los criterios seguidos en la práctica.

Criterio real para asignar a los alumnos a los puestos formativos.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Criterios educativos	28,6	-4,4	43,8	3,1	62,1	3,2
Criterios no educativos	71,4	4,4	56,2	-3,1	37,9	-3,2
χ^2	23,244					
Significación	0,000					

Tabla 16. 20. Comparaciones entre los tres colectivos. Procedimiento real de asignación de puestos formativos.

2.5. Seguimiento y evaluación

Se analizan aquí tres variables: mejor procedimiento de evaluación, cumplimiento de la programación y utilidad de las visitas de los profesores a los centros de trabajo para el seguimiento de la FCT.

2.5.1. Mejor procedimiento de evaluación

La comparación entre los alumnos y los tutores no indica discrepancias entre sus opiniones, pero sí las hay entre los profesores y los otros dos grupos, ya que su opinión es mucho más rotunda al respecto: el 100 % de los profesores consideran la evaluación continua como procedimiento ideal de evaluación (Tabla 16.21). En conclusión, el procedimiento de evaluación mejor valorado por los tres colectivos es la evaluación continua, basado en la observación sistemática de las tareas que realizan los alumnos durante la estancia en el centro de trabajo y valorando los informes que emiten los tutores. También se constata que, en opinión de los profesores y de los tutores, la evaluación continua es el procedimiento real seguido en la práctica, según se vio en los epígrafes 1.1.3. y 1.3.3 de este mismo capítulo.

Procedimiento ideal de evaluación de la FCT.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Evaluación continua	77,9	-0,1	74,6	-1,3	100	2,9
Otros procedimientos	22,1	0,1	25,4	1,3	0,0	-2,9
χ^2	9,401					
Significación	0,009					

Tabla 16. 21. Comparaciones entre los tres colectivos. Mejor procedimiento de evaluación.

2.5.2. Cumplimiento de la programación

Por lo general, el grado de cumplimiento de la programación es satisfactorio.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	18,4	1,3	14,4	-1,1	13,8	-0,5
Opinión neutra	35,1	2,6	26,5	-1,8	13,8	-2,1
Acuerdo	46,5	-3,4	59,1	2,5	72,4	2,3
χ^2	14,037					
Significación	0,007					

Tabla 16. 22. Comparaciones entre los tres colectivos. Cumplimiento de la programación.

Los resultados de la Tabla 16.22 indican que hay desacuerdo entre los tres grupos sobre el cumplimiento satisfactorio de la programación. Los profesores opinan en el 72 % de los casos que la programación se cumple satisfactoriamente y también son mayoría los tutores que opinan de esta manera, por lo que no se observan discrepancias entre ambos colectivos. Los alumnos discrepan de la opinión de los tutores y de los profesores, lo que se deduce del alto valor y signo negativo del residuo en la casilla correspondiente a la opción “acuerdo”. En conclusión, se puede afirmar que

los programas formativos se cumplen satisfactoriamente en opinión de profesores y tutores, aunque no tanto en opinión de los alumnos.

2.5.3. Utilidad de las visitas de los profesores a los centros de trabajo

Los tres colectivos valoran positivamente la utilidad de las visitas que realizan los profesores a los centros de trabajo, más los tutores y los alumnos que los propios profesores. En cualquier caso, no hay discrepancias de opinión entre los tres grupos sobre en este aspecto de la FCT desde el punto de vista estadístico (Tabla 16.23).

Las visitas del profesor tutor al centro de trabajo son útiles para observar el trabajo realizado por los alumnos.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	21,6	2,8	11,0	-3,1	20,7	0,3
Opinión neutra	18,4	-1,7	23,8	1,4	27,6	1,0
Acuerdo	60,0	-0,8	65,2	1,3	51,7	-1,1
χ^2	11,346					
Significación	0,023					

Tabla 16. 23. Comparaciones entre los tres colectivos. Utilidad de las visitas de los profesores a los centros de trabajo.

2.6. Alumnos

En este bloque de variables se quiere analizar la opinión de los colectivos sobre el interés manifestado por los alumnos hacia la realización de la FCT, sus actitudes observadas a través de los grados de absentismo, deserción, cumplimiento de tareas y normas, las aportaciones de la FCT a

los alumnos —habilidades técnicas y sociales, experiencia laboral suficiente para buscar empleo con garantías de éxito y hábitos de disciplina laboral—, así como las opiniones sobre la adecuación de las actividades formativas y las compensaciones a los alumnos.

2.6.1. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT

Sobre el interés de los alumnos hacia la FCT los resultados indican que es mayor el interés percibido por los profesores y los tutores que el que manifiestan los propios alumnos, aunque también éstos manifiestan estar interesados en un porcentaje alto, el 69,1 % de los casos. El residuo correspondiente a la alternativa “acuerdo” de este colectivo indica que es menor la frecuencia observada que la esperada en esta casilla siendo, por tanto, responsable de la significatividad de la discrepancia entre los tres grupos. La Tabla 16.24 revela que los profesores y los tutores opinan en un porcentaje muy alto de casos, 96,6 % y 88,4 % respectivamente, que los alumnos se muestran interesados hacia la realización de la FCT, no existiendo discrepancias entre ellos, pero sí las hay entre alumnos y tutores y alumnos y profesores.

Los alumnos muestran interés por la realización de la FCT.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	20,5	6,1	2,8	-5,3	0,0	-2,3
Opinión neutra	10,5	1,0	8,8	-0,5	3,4	-1,2
Acuerdo	69,1	-5,7	88,4	4,7	96,6	2,7
χ^2	41,462					
Significación	0,000					

Tabla 16. 24. Comparaciones entre los tres colectivos. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

2.6.2. Absentismo

Los resultados de la Tabla 16.25 indican claramente el acuerdo de los tres colectivos sobre que el absentismo de los alumnos durante la realización de las prácticas es prácticamente inexistente, lo que puede considerarse como buena muestra del interés que tienen hacia la realización de la FCT y consecuentemente, la importancia que conceden a este módulo profesional para su formación.

El absentismo es escaso.	ALUMNOS	TUTORES	PROFESORES
	%	%	%
Desacuerdo	1,6	1,7	0,0
Opinión neutra	3,5	7,2	0,0
Acuerdo	94,9	91,2	100,0
χ^2	6,079		
Significación	0,193		

Tabla 16. 25. Comparaciones entre los tres colectivos. Comparaciones entre los tres colectivos. Absentismo.

2.6.3. Deserción

La gran diferencia que se observa entre los resultados de los alumnos y los de los otros dos grupos cabe achacarla a la ambigüedad en la formulación de la pregunta, enunciada en sentido negativo, lo que posiblemente haya dificultado la interpretación y, en consecuencia, distorsionado los resultados. Por este motivo aparecen discrepancias estadísticas entre los alumnos y los tutores y los alumnos y los profesores, aunque si se toman en consideración las opiniones de tutores y profesores, entre los que no existen discrepancias, debemos concluir que el abandono

de la FCT por parte de los alumnos es muy bajo según los tutores e inexistente según los profesores (Tabla 16.26). Esta interpretación se refuerza con los resultados observados en el epígrafe anterior referente a la casi inexistencia de absentismo.

Prácticamente no se dan casos de deserción durante la realización de las prácticas.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	29,1	8,2	1,7	-7,3	0,0	-2,8
Opinión neutra	32,1	6,2	9,9	-5,3	0,0	-3,1
Acuerdo	38,8	-12,2	88,4	10,5	100,0	4,9
χ^2	153,946					
Significación	0,000					

Tabla 16. 26. Comparaciones entre los tres colectivos. Deserción.

2.6.4. Cumplimiento de tareas

Las opiniones sobre el cumplimiento de las tareas encomendadas a los alumnos son diversas: los tutores y los profesores estiman en alto grado el cumplimiento mientras que los alumnos son más críticos con su propia actuación, si bien el porcentaje de los alumnos que están de acuerdo sobre el cumplimiento adecuado de las tareas es prácticamente el 70 % (Tabla 16.27). Por tanto, se encuentran discrepancias estadísticas entre los alumnos y los otros dos grupos, pero no entre profesores y tutores de centros, de lo que se concluye que los alumnos cumplen bien las tareas que les son encomendadas, en opinión de los evaluadores.

Los alumnos cumplen bien con las tareas encomendadas.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	7,9	3,6	1,1	-3,1	0,0	-1,3
Opinión neutra	22,3	5,1	5,5	-4,9	10,3	-1,0
Acuerdo	69,8	-6,6	93,4	6,1	89,7	1,6
χ^2	43,865					
Significación	0,000					

Tabla 16. 27. Comparaciones entre los tres colectivos. Cumplimiento de tareas.

2.6.5. Cumplimiento de normas

Los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de las empresas a las que acuden a realizar las prácticas.	ALUMNOS	TUTORES	PROFESORES
	%	%	%
Desacuerdo	2,1	1,1	0,0
Opinión neutra	8,1	2,8	3,4
Acuerdo	89,8	96,1	96,6
χ^2	8,044		
Significación	0,090		

Tabla 16. 28. Comparaciones entre los tres colectivos. Cumplimiento de normas.

Según los resultados de la Tabla 16.28 se observa que no aparecen discrepancias de opinión entre los tres grupos en cuanto al cumplimiento de las normas de los centros de trabajo por parte de los alumnos. Los altos porcentajes de acuerdo sobre esta cuestión, ponen de manifiesto que los alumnos aceptan y cumplen las normas de funcionamiento de los centros de trabajo, lo que añadido a los resultados obtenidos en el análisis de las

variables anteriores, lleva a la conclusión de que los alumnos muestran interés y mantienen actitudes positivas hacia la realización de la FCT.

2.6.6. Adquisición de habilidades técnicas

Dentro del grupo de variables que hacen referencia a las aportaciones de la FCT a los alumnos, no se encuentran discrepancias de opinión entre los colectivos en cuanto a la adquisición de habilidades técnicas (Tabla 16.29). Si bien la apreciación de los profesores en este punto es algo inferior, existe acuerdo generalizado en que la FCT es buen procedimiento para que los alumnos adquieran habilidades técnicas.

En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos habilidades técnicas.	ALUMNOS	TUTORES	PROFESORES
	%	%	%
Desacuerdo	7,4	3,3	6,9
Opinión neutra	17,7	22,1	34,5
Acuerdo	74,9	74,6	58,6
χ^2	9,115		
Significación	0,058		

Tabla 16. 29. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de habilidades técnicas.

2.6.7. Adquisición de habilidades sociales

Al igual que en el epígrafe anterior, hay acuerdo entre los tres colectivos sobre la aportación de habilidades sociales a los alumnos por la realización de la FCT, no encontrándose discrepancias estadísticas entre ellos (Tabla 16.30).

En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos habilidades sociales.	ALUMNOS	TUTORES	PROFESORES
	%	%	%
Desacuerdo	6,7	2,2	0,0
Opinión neutra	10,9	12,7	6,9
Acuerdo	82,3	85,1	93,1

χ^2 7,959
Significación 0,093

Tabla 16. 30. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de habilidades sociales.

2.6.8. Aplicación de conocimientos teóricos

En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el centro educativo	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	23,0	6,6	2,2	-6,0	3,4	-1,9
Opinión neutra	38,8	3,6	22,7	-3,8	34,5	0,0
Acuerdo	38,1	-8,4	75,1	8,1	62,1	1,4

χ^2 82,850
Significación 0,000

Tabla 16. 31. Comparaciones entre los tres colectivos. Aplicación de conocimientos teóricos.

Se pretende aquí conocer la opinión de los tres colectivos sobre la oportunidad que ofrece la FCT para que los alumnos puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos en los centros educativos. Los resultados de la Tabla 16.31 expresan la discrepancia de opinión entre los alumnos y los demás colectivos encuestados: los profesores y los tutores de los centros de trabajo expresan opiniones muy semejantes mostrando su

acuerdo sobre la bondad de la FCT para que los alumnos pongan en práctica lo aprendido, mientras que los alumnos se muestran mucho más escépticos sobre este particular, lo que lleva a pensar que quizá esperan tareas más complejas de las que en realidad les son asignadas.

2.6.9. Adquisición de experiencia laboral

En la Tabla 16.32 se observa que no hay discrepancias de opinión entre los profesores y los tutores sobre este punto, pero sí las hay entre los alumnos y los tutores y profesores. Se observa también que, aunque la opción predominante de los tres colectivos es el acuerdo, es elevado el número de los que no expresan opinión. En conclusión, y a tenor de los residuos obtenidos, los tres colectivos tienen una moderada percepción positiva hacia la FCT como instrumento de adquisición de suficiente experiencia laboral para la búsqueda de empleo posterior, en mayor grado los tutores de los centros de trabajo y en menor medida los profesores y los alumnos.

En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos la experiencia laboral suficiente para abordar con éxito la búsqueda de empleo.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	26,3	4,5	10,5	-4,2	13,8	-1,0
Opinión neutra	29,5	-1,5	35,4	1,4	34,5	0,4
Acuerdo	44,2	-2,3	54,1	2,2	51,7	0,5
χ^2	19,983					
Significación	0,001					

Tabla 16. 32. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de experiencia laboral.

2.6.10. Adquisición de hábitos de disciplina laboral

La adquisición de hábitos de disciplina laboral es una aportación de la FCT a los alumnos sobre la que los tres colectivos se muestran de acuerdo en alto grado, con porcentajes del 85,6 % en alumnos y tutores y del 93,1 % en los profesores. La Tabla 16.33 muestra que no hay discrepancias de opinión entre los tres colectivos.

En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos la adquisición de hábitos de disciplina laboral.	ALUMNOS	TUTORES	PROFESORES
	%	%	%
Desacuerdo	5,6	2,2	0,0
Opinión neutra	8,8	12,2	6,9
Acuerdo	85,6	85,6	93,1
χ^2	6,511		
Significación	0,164		

Tabla 16. 33. Comparaciones entre los tres colectivos. Adquisición de hábitos de disciplina laboral.

2.6.11. Adecuación y relevancia de las actividades formativas

Su experiencia le indica que los alumnos realizan en las empresas actividades adecuadas y relevantes para su formación.	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	11,4	4,8	0,6	-4,3	0,0	-1,6
Opinión neutra	37,7	3,0	24,3	-3,2	34,5	0,1
Acuerdo	50,9	-5,5	75,1	5,4	65,5	0,8
χ^2	41,323					
Significación	0,000					

Tabla 16. 34. Comparaciones entre los tres colectivos. Adecuación y relevancia de las actividades formativas.

Sobre la adecuación y relevancia de las actividades que realizan los alumnos durante su estancia los centros de trabajo los colectivos se muestran mayoritariamente de acuerdo en que esto es realmente así, si bien existen discrepancias entre ellos en el grado de acuerdo. Los residuos indican que hay discrepancias de opinión entre los alumnos y los tutores y profesores, pero que no existe discrepancia entre profesores y tutores (Tabla 16.34). Se puede concluir que los colectivos valoran positivamente la adecuación de las actividades formativas, siendo los alumnos los que se muestran más críticos a este respecto.

2.6.12. Compensaciones a los alumnos

Los alumnos, por realizar las prácticas, deberían recibir a cambio:	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Dinero por los gastos	33,3	2,2	22,7	-2,7	37,9	0,9
Dinero por el trabajo	38,1	5,4	16,6	-5,0	20,7	-1,3
Becas o ayudas al estudio	17,9	-7,9	49,2	7,6	37,9	1,3
Es suficiente	10,7	0,1	11,6	0,5	3,4	-1,3
χ^2	73,047					
Significación	0,000					

Tabla 16. 35. Comparaciones entre los tres colectivos. Compensaciones a los alumnos.

Las compensaciones debidas a los alumnos por la realización de la FCT es un aspecto con discrepancia de opiniones, según se observa en la Tabla 16.35. Según los alumnos, las compensaciones más adecuadas son las de tipo económico (dinero por los gastos originados y, en mayor medida, dinero por el trabajo realizado), mientras que para los tutores y los profesores las compensaciones que consideran más adecuadas son las

ayudas al estudio y la compensación por los gastos. La opción menos elegida es la que supone que es suficiente con la oportunidad que tienen los alumnos para adquirir práctica y experiencia profesionales. En cualquier caso, cabe concluir que los colectivos consideran que no es suficiente la situación tal como está en el momento actual y que debería establecerse algún procedimiento de compensación a los alumnos por el esfuerzo económico que les supone la realización de las prácticas.

2.7. Tutores de los centros de trabajo

2.7.1. Personal más adecuado

En su opinión, los tutores de las empresas deberían ser:	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Directivos	40,3	0,8	42,0	0,0	24,1	-2,0
Técnicos	9,5	-4,1	21,0	3,5	24,1	1,7
Empleados con experiencia	14,9	-0,4	17,1	0,8	10,3	-0,8
Empleados interesados	32,6	2,5	19,9	-3,3	41,4	1,5
χ^2	26,710					
Significación	0,000					

Tabla 16. 36. Comparaciones entre los tres colectivos. Personal más adecuado para ejercer la función de tutoría en los centros de trabajo.

Como puede observarse en la Tabla 16.36, las opiniones sobre el personal más adecuado para encargarse de las tareas de tutoría en los centros de trabajo son diversas según los diferentes colectivos. Al parecer, los alumnos y los tutores de centros de trabajo prefieren al personal con algún cargo de responsabilidad en la empresa (que en la Tabla 16.36 figura como *directivos*) como el más adecuado para ejercer la tutoría, mientras que

los profesores valoran sobre todo el interés personal de los tutores por ejercer esta función. Sorprende en cierta medida la escasa valoración que, por parte de los tres colectivos, se hace de la experiencia profesional de los tutores como elemento importante para ejercer la función tutorial en el centro de trabajo.

2.7.2. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo

Sobre la conveniencia y la necesidad de que los tutores de los centros de trabajo adquieran formación pedagógica, la Tabla 16.37 muestra que no hay diferencias de opinión entre los tres colectivos desde el punto de vista estadístico. Tanto los alumnos como los profesores y los tutores muestran opinión neutra tendente al acuerdo sobre la conveniencia de formación pedagógica y, paralelamente, estiman que no hay necesidad de que los tutores de los centros de trabajo adquieran formación pedagógica para realizar sus funciones, bastando con que tengan interés y los suficientes conocimientos técnicos. En ambas variables, las medias se sitúan ligeramente por encima del valor central de la escala.

ANOVA	Alumnos		Tutores		Profesores		F	p
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica	3,29	1,00	3,10	1,10	3,24	0,87	2,054	0,129
La formación pedagógica no es estrictamente necesaria, basta con tener interés por ser tutor y los suficientes conocimientos técnicos.	3,48	1,09	3,41	1,08	3,62	0,90	0,533	0,587

Tabla 16. 37. Comparaciones entre los tres colectivos. Formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo.

2.7.4. Compensaciones a los tutores de los centros de trabajo

En lo referente a la compensación más adecuada para los tutores de los centros de trabajo por la labor que realizan no hay acuerdo entre los colectivos, existiendo diferencias estadísticas entre ellos (Tabla 16.38). Las alternativas que se presentaron en los cuestionarios —*mayor retribución económica, reducción del horario de trabajo, méritos para la promoción profesional y están suficientemente compensados*—, presentan porcentajes de elección muy diferentes. Para los alumnos y los tutores la situación actual es satisfactoria, mientras que para los profesores la mejor compensación sería la promoción profesional. La opción menos elegida por los tres colectivos es la relativa a la compensación económica, seguida de la reducción de horario laboral, si bien los profesores son más favorables a esta posibilidad en el 27,6 % de los casos. En resumen, los tutores se consideran suficientemente compensados, lo que es secundado por los alumnos, y los profesores consideran como compensación más adecuada la adquisición de méritos para la promoción profesional.

En su opinión, los tutores de las empresas deberían tener la siguiente contraprestación:	ALUMNOS		TUTORES		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.	%	Res.
Mayor retribución económica	5,8	-2,0	10,6	2,1	6,9	-0,1
Reducción del horario de trabajo	5,3	0,3	1,1	-2,9	27,6	5,6
Méritos para la promoción profesional	29,8	1,5	19,6	-2,9	51,7	2,9
Están suficientemente compensados	59,1	-0,5	68,7	2,9	13,8	-5,9
χ^2	61,533					
Significación	0,000					

Tabla 16. 38. Comparaciones entre los tres colectivos. Compensaciones a los tutores de los centros de trabajo.

3. COMPARACIONES ENTRE VARIABLES COMUNES A DOS GRUPOS

Se han encontrado escasas discrepancias de opinión entre los colectivos, por lo que los resultados de las pruebas efectuadas se han agrupado en tablas únicas. En los casos en los que la opinión de los colectivos se ha medido con la misma escala ordinal de cinco valores se emplea ANOVA como prueba de significación, utilizando chi-cuadrado en los demás casos. Cuando al aplicar chi-cuadrado se han encontrado discrepancias se ha procedido al análisis de los residuos corregidos tipificados.

3.1. Alumnos y profesores

Se analizan ahora las variables comunes a los alumnos y a los profesores sobre aquellos aspectos de la FCT que son de carácter estrictamente organizativo y académico, así como otras que suponen un juicio sobre la actuación de los tutores de los centros de trabajo o la selección de las empresas colaboradoras. Los resultados se exponen en las Tablas 16.39 y 16.40.

ALUMNOS / PROFESORES		%	%	χ^2	Sig.
En la programación de los ciclos formativos se deberían incluir algunas materias de conocimiento general. (1)	Descuerdo	27,9	37,9	2,043	0,360
	Opinión neutra	12,2	6,9		
	Acuerdo	57,9	55,2		
Sería conveniente que los estudios de Grado Medio pudieran ser continuados directamente con los de Grado Superior. (2)	Descuerdo	4,2	27,6	34,244	0,000
	Opinión neutra	6,5	17,2		
	Acuerdo	89,3	55,2		
¿Está usted de acuerdo en que la FCT sea obligatoria? (3)	Descuerdo	17,0	10,3	1,521	0,467
	Opinión neutra	6,7	3,4		
	Acuerdo	76,3	86,2		
¿Está usted de acuerdo en que la FCT se considere como un módulo más y deba ser calificado para superarlo? (4)	Descuerdo	28,6	13,8	5,239	0,073
	Opinión neutra	9,8	3,4		
	Acuerdo	61,6	82,8		
¿Está usted de acuerdo en que la FCT sólo se pueda realizar después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo? (5)	Descuerdo	24,7	6,9	4,894	0,087
	Opinión neutra	12,1	17,2		
	Acuerdo	63,3	75,9		
El tiempo de duración de las prácticas es adecuado. (9)	Descuerdo	25,6	13,8	5,117	0,077
	Opinión neutra	13,7	27,6		
	Acuerdo	60,7	58,6		
Señale el criterio que usted considera más importante para la selección de las empresas. (6)	Características organizativas y productivas	14,2	17,2	7,761	0,101
	Proximidad geográfica	8,1	0,0		
	Tamaño de la empresa	1,9	0,0		
	Adecuación de puestos	34,2	55,2		
	Variedad de puestos formativos	41,6	27,6		
Señale el criterio que usted considera menos importante para la selección de las empresas. (7)	Características organizativas y productivas	6,5	6,9	2,446	0,654
	Proximidad geográfica	26,3	17,2		
	Tamaño de la empresa	62,6	72,4		
	Adecuación de puestos	1,9	3,4		
	Variedad de puestos formativos	2,8	0,0		

Tabla 16. 39. Comparaciones entre alumnos y profesores. Pruebas Chi-cuadrado.

ANOVA	Alumnos		Profesores		F	p
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
Los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa para el ciclo formativo se corresponden bien con los perfiles ofrecidos por las empresas. (8)	3,21	0,89	3,28	0,80	0,163	0,686
El tiempo empleado con los alumnos para la preparación de las prácticas es suficiente. (10)	2,86	1,13	3,07	1,03	0,931	0,335
Los tutores están por lo general capacitados para encargarse de la formación de los alumnos. (11)	3,54	0,98	3,76	0,64	1,412	0,235

Tabla 16. 40. Comparaciones entre alumnos y profesores. ANOVA.

3.1.1. Inclusión de contenidos generales en el currículo del Ciclo Formativo

Sobre la conveniencia de incluir contenidos de conocimiento general en el currículo del Ciclo formativo no se encuentran diferencias estadísticas entre los grupos, como se observa en la Tabla 16.39 (1), siendo mayoría en ambos casos los que opinan favorablemente sobre dicha inclusión. Se pone de manifiesto cierta carencia de conocimientos, percibida incluso en mayor medida por los propios alumnos que por los profesores, lo que sería conveniente considerar y tratar de subsanar curricularmente.

3.1.2. Continuidad de los estudios

Este es un punto polémico al que ya se ha aludido en otra parte de esta tesis y que desde la propia Administración educativa se considera reformar. No es otra cosa que el carácter propedéutico de la FP *versus* el

carácter terminal que existe en la normativa actual, que es uno de los puntos ideológicos importantes del planteamiento actual de la FP.

Sería conveniente que los estudios de Grado Medio pudieran ser continuados de forma directa con los de Grado Superior.	ALUMNOS		PROFESORES	
	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	4,2	-5,3	27,6	5,7
Opinión neutra	6,5	-2,2	17,2	2,2
Acuerdo	89,3	5,3	55,2	-5,3
χ^2	34,244			
Significación	0,000			

Tabla 16. 41. Comparaciones entre alumnos y profesores. Continuidad de los estudios.

La polémica se pone también de manifiesto en la comparación de las opiniones entre los profesores y los alumnos, revelándose la diferencia de criterios sobre este punto. En la Tabla 16.41 se observa que existe discrepancia de opinión a un nivel altamente significativo, siendo los alumnos mucho más favorables a la continuidad entre grados, el 89,3 % frente al 55,2 % de los profesores.

Sin embargo, y a pesar de las discrepancias estadísticas, se observa que tanto los alumnos como los profesores se muestran mayoritariamente favorables a que exista algún procedimiento de continuidad entre los grados Medio y Superior sin necesidad de cursar el Bachillerato.

3.1.3. Obligatoriedad de la FCT

Esta variable y las siguientes, relativas a la consideración de la FCT como un módulo profesional más con carácter calificable y la obligatoriedad de realizarla después de la superación de los restantes módulos del Ciclo formativo, forman un conjunto de aspectos organizativos y normativos que definen el carácter novedoso de la FCT frente a la optatividad de las prácticas, su carácter no calificable y la realización en alternancia que caracterizaba a las prácticas del modelo anterior de Formación Profesional.

Por este motivo interesa conocer las opiniones de los principales actores sobre estos tres aspectos determinantes, así como las posibles discrepancias entre ellos. En cuanto al carácter obligatorio de la FCT no existen discrepancias: tanto los alumnos como los profesores son favorables a que la FCT sea de realización obligada para obtener el Título profesional, según se observa en la Tabla 16.39 (3).

3.1.4. Consideración de la FCT como módulo profesional calificable

No existen tampoco discrepancias estadísticas en cuanto a la consideración de la FCT módulo calificable, aunque hay que precisar que los profesores son más favorables que los alumnos hacia esta cuestión, según puede observarse en la Tabla 16.39 (4).

3.1.5. Realización de la FCT después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo

Tanto alumnos como profesores se muestran de acuerdo con que la FCT deba realizarse posteriormente a la superación de los demás módulos profesionales del Ciclo. Según se observa en la Tabla 16.39 (5) no existen diferencias estadísticas, si bien los profesores manifiestan un mayor porcentaje de acuerdo a este respecto.

3.1.6. Criterio más importante para la selección de los centros de trabajo

Tanto los profesores como los alumnos consideran más importantes para la selección de los centros de trabajo los criterios de tipo formativo, entre los que se encuentran la adecuación y la variedad de los puestos formativos ofertados. Como se ve en la Tabla 16.39 (6) no hay discrepancias estadísticas, aunque conviene recordar que dentro de esta categoría el criterio más importante para los profesores es la adecuación de los puestos mientras que para los alumnos lo más importante es la variedad, según se vio en los capítulos 13 y 14 de esta tesis.

3.1.7. Criterio menos importante para la selección de los centros de trabajo

Consecuentemente, y corroborando los resultados anteriores, los criterios de selección de los centros de trabajo considerados menos importantes por profesores y alumnos son los de tipo no formativo, en concreto los referidos al tamaño y proximidad geográfica de los centros de trabajo, como muestra la Tabla 16.39 (7).

3.1.8. Correspondencia de perfiles

Se analiza ahora la opinión de alumnos y profesores sobre la correspondencia entre los perfiles profesionales demandados por las empresas y los definidos por la Administración en la definición del Título profesional y el consiguiente desarrollo curricular. La Tabla 16.40 (8) muestra que no hay diferencias estadísticas en las opiniones sobre este punto entre ambos colectivos, pero tampoco puede afirmarse de manera concluyente una tendencia clara de opinión. En ambos casos el grado de acuerdo no llega al 50 % y en el caso de los alumnos se establece en el 38 %, predominando entre estos últimos la opinión neutra sobre las otras alternativas. En definitiva, tanto los alumnos como los profesores parecen no tener suficientes elementos de juicio como para llevar sus opiniones en uno u otro sentidos de la escala, aunque en ambos casos es mayor el grado de acuerdo que el de desacuerdo, tal como muestran las correspondientes medias aritméticas.

3.1.9. Duración de la FCT

No se aprecian discrepancias estadísticas entre las opiniones de alumnos y profesores en cuanto a la suficiencia del tiempo de duración de las prácticas, según la Tabla 16.39 (9), siendo el grado de acuerdo en torno al 60 % en ambos colectivos. Se concluye por tanto que los alumnos y los profesores piensan que la duración de las prácticas es suficiente para adquirir formación suficiente y adecuada.

3.1.10. Suficiencia del tiempo dedicado a la preparación de la FCT

Sobre la suficiencia del tiempo que se dedica a la preparación de las prácticas se observa que en los alumnos es mayor el grado de desacuerdo que el grado de acuerdo, mientras que en el caso de los profesores la media se sitúa levemente por encima de la opinión neutra. Dado que no existe diferencia significativa de medias, según se ve en la Tabla 16.40 (10), la conclusión que puede seguirse es que debiera incrementarse el tiempo para la preparación de las prácticas, tanto más si se consideran los resultados obtenidos en el epígrafe 2.4.2. de este capítulo sobre la suficiencia de información aportada a los alumnos sobre el centro de trabajo y las actividades a realizar durante las prácticas, en donde se vio que éstos últimos la consideraban también insuficiente.

3.1.11. Capacitación de los tutores

Al preguntar a los alumnos y profesores sobre su consideración de la competencia de los tutores de los centros de trabajo para realizar sus funciones se han obtenido medias por encima del valor central de la escala, que indican que ambos grupos consideran a éstos bien capacitados para ejercer sus funciones, no existiendo diferencias estadísticas según se observa en la Tabla 16.40 (11).

Contrastando este resultado con los obtenidos anteriormente en los epígrafes 2.7.2 y 2.7.3 sobre la conveniencia y necesidad de formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, se llega a las siguientes conclusiones: alumnos y profesores consideran competentes a los tutores, éstos a su vez se consideran a sí mismos bien capacitados en un 44,8 %

(según se vio en el capítulo 15, epígrafe 7); alumnos, tutores y profesores consideran que no es estrictamente necesaria la formación pedagógica para los tutores, bastando para ello los conocimientos técnicos suficientes y su interés hacia la tutoría y, por último, sobre la conveniencia de formación pedagógica hay también unidad de criterio entre los tres colectivos. En resumen, los tutores de los centros de trabajo son considerados adecuadamente capacitados para ejercer sus funciones, se estima conveniente cierta formación pedagógica suplementaria, pero también se estima que no es estrictamente necesaria.

3.2. Tutores y profesores

Se analizan aquí las siguientes variables: el valor de la nueva FP como respuesta a las demandas de formación inicial, la posibilidad de contratación de los alumnos por las empresas de prácticas, los posibles efectos positivos o negativos derivados de la realización de la FCT, la disposición de las empresas a contratar a los alumnos que realizan en ellas la FCT, el procedimiento real de evaluación, el aspecto de la evaluación considerado más importante, la posibilidad de sustituir las visitas de los profesores por contactos telefónicos, el logro de los objetivos, la satisfacción de los alumnos y, por último, la importancia concedida a las funciones encomendadas a los tutores.

Las comparaciones entre las opiniones de los tutores de los centros de trabajo y los profesores en estas variables se han agrupado en la Tabla 16.42, después de efectuar los contrastes correspondientes mediante ANOVA.

ANOVA	Tutores		Profesores		F	p
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
El nuevo modelo de FP da respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas. (1)	3,55	0,83	3,34	0,77	1,524	0,218
Las empresas prefieren contratar a alumnos que hayan realizado sus prácticas en la propia empresa antes que a otros que no conocen. (2)	4,22	0,73	3,21	0,86	46,124	0,000
Para realizar el seguimiento bastaría con efectuar llamadas telefónicas al centro de trabajo con alguna frecuencia. (6)	2,71	1,13	2,34	1,08	2,585	0,109
Los objetivos establecidos para la FCT se alcanzan satisfactoriamente. (7)	3,62	0,75	3,83	0,54	1,943	0,165
Su experiencia le indica que los alumnos quedan satisfechos de las prácticas. (8)	3,96	0,67	3,76	0,51	2,325	0,129
Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo sobre:						
– El seguimiento de los alumnos. (9)	4,07	0,60	4,17	0,60	0,777	0,379
– La vigilancia del cumplimiento del programa. (10)	3,76	0,69	3,62	0,90	0,971	0,326
– La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos. (11)	3,97	0,70	3,83	0,85	1,000	0,318
– El asesoramiento de los alumnos en las tareas que han de realizar. (12)	4,25	0,66	4,07	0,75	1,893	0,170
– La evaluación de los alumnos. (13)	3,87	0,72	3,66	0,67	2,312	0,130

Tabla 16. 42. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. ANOVA.

3.2.1. La nueva FP como respuesta a la demanda de formación inicial de las empresas

No se encuentran diferencias estadísticas entre los tutores de los centros de trabajo y los profesores en cuanto su mutuo acuerdo sobre el valor de la nueva FP para dar respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas, según se observa en la Tabla 16.42 (1). No obstante, conviene analizar con algún detenimiento los porcentajes de respuesta. La mayoría de los tutores de los centros de trabajo se muestran de acuerdo con esta afirmación, en un 63,0 % de los casos, mientras que los profesores sólo lo hacen en el 44,8%. Éstos, a su vez, no tienen opinión definida en prácticamente el doble del porcentaje que los tutores, pero al mismo tiempo manifiestan su desacuerdo en menor grado. En resumen, puede concluirse que desde el punto de vista de los representantes del mundo laboral se valora la formación inicial que proporciona la FP más que desde el mundo educativo, que se muestra más escéptico, aunque en ambos casos la valoración de la formación inicial es positiva.

3.2.2. Posibilidad de contratación de los alumnos por la empresa de prácticas

En la Tabla 16.42 (2) se pone de manifiesto que existen diferencias de opinión entre los tutores de los centros de trabajo y los profesores en cuanto a la posibilidad de que los alumnos sean contratados por las empresas de prácticas. Los tutores expresan su acuerdo con la posibilidad de contratación en el 86,7 % de los casos (media 4,22), mientras que los profesores sólo lo hacen en el 41,4 % (media 3,21), mostrando a su vez porcentajes de desacuerdo y de opinión neutra mucho mayores que los de los tutores. La conclusión que se obtiene es que los tutores de centros de

trabajo aprecian en mayor grado que los profesores la posibilidad de contratación de los alumnos que cursan sus prácticas en la empresa, mientras que los profesores, aún aproximándose al acuerdo sobre esta posibilidad, se muestran mucho más escépticos.

3.2.3. Efectos positivos y negativos derivados de la realización de la FCT

Con el bloque de preguntas referentes a los posibles efectos positivos o negativos de la FCT se pretende averiguar si la opinión de los profesores y de los tutores de los centros de trabajo es coincidente y, paralelamente, saber si en su opinión predominan los efectos positivos sobre los negativos o viceversa. Los resultados ofrecidos en la Tabla 16.43 permiten hacer las siguientes afirmaciones: tanto los profesores como los tutores de los centros de trabajo se muestran de acuerdo en que predominan los efectos positivos, esto es, en que los alumnos obtienen a través de la FCT un conocimiento real del mundo laboral, que pueden vivir y observar situaciones que no se pueden simular en los entornos educativos, que favorece la obtención de un puesto de trabajo al finalizarla y que favorece la adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo por parte de los alumnos.

Sin embargo, sí se encuentran diferencias de opinión entre los profesores y los tutores en cuanto a que las empresas puedan aprovecharse económicamente del trabajo realizado por los alumnos durante su estancia en los centros de trabajo. Los tutores se muestran en desacuerdo mientras que los profesores piensan que esta situación sí puede producirse. También hay diferencias en la opinión de ambos colectivos sobre la posibilidad de que las empresas tiendan a contratar personal sustituyéndolo por alumnos en prácticas, aunque en este caso las diferencias se establecen dentro del

grado de desacuerdo entre ambos. Por lo demás, tutores y profesores se muestran en desacuerdo, sin que se establezcan diferencias estadísticas de opinión, en que las actividades que los alumnos realizan sean poco formativas, demasiado rutinarias y que la FCT se acabe convirtiendo en un simple trámite para obtener un título profesional.

Manifieste su opinión sobre algunos posibles efectos derivados de la realización de la FCT:	Tutores		Profesores		ANOVA	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	F	p
Que los alumnos obtengan un conocimiento real del mundo laboral.	4,19	0,66	4,34	0,55	1,374	0,242
Que los alumnos puedan observar y vivir situaciones que no es posible simular en los centros educativos.	4,39	0,50	4,41	0,57	,044	0,833
Que los alumnos consigan un puesto de trabajo al finalizarla.	3,47	0,81	3,55	0,91	0,246	0,620
Que los alumnos adquieran actitudes positivas hacia el trabajo.	4,03	0,59	4,21	0,62	2,163	0,143
Que las empresas se aprovechen económicamente del trabajo realizado por los alumnos.	2,57	1,17	3,21	1,29	7,094	0,008
Que las actividades realizadas por los alumnos sean poco formativas.	2,24	0,85	2,55	1,06	3,086	0,080
Que las actividades asignadas a los alumnos sean demasiado rutinarias	2,52	0,96	2,72	0,96	1,070	0,302
Que las empresas tiendan a contratar a menos empleados, ya que ese trabajo pueden realizarlo alumnos en prácticas.	2,10	1,00	2,66	0,94	7,656	0,006
Que la realización de la FCT acabe convirtiéndose en un simple trámite.	2,07	0,93	2,14	0,99	0,146	0,703

Tabla 16. 43. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Efectos positivos o negativos derivados de la realización de la FCT. ANOVA.

3.2.4. Disposición de los centros de trabajo a colaborar en la realización de la FCT

En cuanto a la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, su opinión es que:	Tutores	Profesores
	%	%
Se muestran interesadas.	67,4	51,7
Son favorables porque piensan que pueden beneficiarse del trabajo de los alumnos.	19,9	34,5
Son reacias a admitir alumnos porque piensan que les supone una sobrecarga de trabajo.	11,6	13,8
Son reacias porque piensan que no reciben suficientes contraprestaciones.	1,1	0,0
χ^2	3,793	
Significación	0,285	

Tabla 16. 44. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Disposición de los centros de trabajo a colaborar en la realización de la FCT.

La Tabla 16.44 muestra que no hay discrepancias de opinión entre los dos grupos encuestados, siendo altos los porcentajes de los que opinan que los centros de trabajo están interesados en colaborar con la FCT. Este es un elemento de gran importancia para el desarrollo de la FCT que debe ser tenido en cuenta por los agentes educativos en cuanto al establecimiento de convenios.

3.2.5. Procedimiento real de evaluación

La comparación de las opiniones de los tutores y los profesores sobre el procedimiento real de evaluación de las prácticas indica discrepancias entre ellas según el nivel de significación que se asuma (Tabla 16.45). Aunque en ambos grupos el mayor porcentaje de respuesta se refiere a la evaluación continua, la frecuencia esperada para los tutores de los centros

de trabajo es superior a la observada en cuanto a la evaluación continua, e inversamente ocurre con los profesores. Se concluye que el procedimiento de evaluación más utilizado, en opinión de los profesores y de los tutores, es la evaluación continua, basada en la observación de las tareas realizadas por los alumnos durante las prácticas y en los informes que de ella se derivan.

En la práctica, y por lo que usted conoce, la forma más frecuente de evaluar las prácticas es:	Tutores		Profesores	
	%	Res.	%	Res
Evaluación continua	73,5	-2,3	93,1	2,3
Otros procedimientos	26,5	2,3	6,9	-2,3
χ^2	4,279			
Significación	0,039			

Tabla 16. 45. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Procedimiento real de evaluación.

3.2.6. Aspecto más importante de la evaluación de la FCT

La Tabla 16.46 refleja las discrepancias de opinión entre profesores y tutores en lo referente a la finalidad de la evaluación. Las opciones con mayor porcentaje de respuesta son *valorar los progresos* y *ayudar a mejorar*, es decir, evaluaciones de tipo criterial y formativo. Aquí es donde se establecen las diferencias entre un grupo y otro, ya que mientras que los profesores sostienen que el fin de la evaluación es valorar los progresos, para los tutores de los centros de trabajo lo más importante es ayudar a mejorar a los alumnos. En cualquier caso, resulta significativo observar que las opciones referentes a la clasificación de los alumnos por sus conocimientos y habilidades y la simple calificación ocupan un lugar muy bajo en la consideración de los agentes evaluadores.

En la práctica, y por lo que usted conoce, la forma más frecuente de evaluar las prácticas es:	Tutores		Profesores	
	%	Res.	%	Res.
Valorar los progresos de los alumnos	38,7	-3,1	69,0	3,1
Ayudar a los alumnos a mejorar	56,9	2,9	27,6	-2,9
Clasificar a los alumnos	1,1	-1,0	3,4	1,0
Calificar	3,3	1,0	0,0	-1,0
χ^2	11,339			
Significación	0,010			

Tabla 16. 46. Comparaciones entre tutores de centros de trabajo y profesores. Aspecto más importante de la evaluación de la FCT.

3.2.7. Sustitución de las visitas de los profesores por llamadas telefónicas

Sobre este punto, clave para el seguimiento de la FCT por parte de los profesores, no existen diferencias de opinión estadísticamente significativas entre tutores y profesores, según se observa en la Tabla 16.42 (6). La mayoría está en desacuerdo con la posibilidad de sustituir las visitas de los profesores a los centros de trabajo por simples llamadas telefónicas. En resumen, considerando conjuntamente los resultados obtenidos aquí y los que se obtuvieron anteriormente al analizar la opinión de alumnos, tutores y profesores sobre la utilidad de las visitas, el sistema de seguimiento de los profesores en los centros de trabajo está bien valorado por los tres colectivos y existe acuerdo entre tutores y profesores en cuanto a la inconveniencia de sustituirlo por otro menos presencial.

3.2.8. Logro de los objetivos

Los profesores y los tutores de los centros de trabajo se muestran de acuerdo en que los objetivos establecidos para la FCT se alcanzan satisfactoriamente, según se puede ver en la Tabla 16.42 (7).

3.2.9. Percepción de la satisfacción de los alumnos

Como se observa en la Tabla 16.42 (8) no hay diferencias estadísticas entre los tutores de los centros de trabajo y los profesores sobre su percepción de la satisfacción de los alumnos en cuanto a la realización de la FCT, mostrándose de acuerdo en que los alumnos se sienten satisfechos de las prácticas que realizan.

3.2.10. Importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo

Las cuatro variables siguientes forman parte del bloque que analiza la importancia que se otorga a las funciones encomendadas a los tutores de los centros de trabajo, según se expone en la Tabla 16.42 (9, 10, 11, 12 y 13). Todas ellas forman un todo, y dado que los resultados obtenidos son muy semejantes entre sí haremos un análisis conjunto.

En primer lugar hay que resaltar la alta valoración que tanto los profesores como los tutores hacen de la importancia de las funciones encomendadas a éstos, en especial del seguimiento y del asesoramiento de los alumnos en sus tareas. También destaca el hecho de que, por lo general, los tutores valoran más que los profesores la importancia de sus funciones.

Las comparaciones realizadas mediante las pruebas de contraste reflejan que no existen diferencias estadísticas en la opinión entre los dos grupos, por lo que puede concluirse que tanto los profesores como los tutores conceden importancia por igual a las funciones encomendadas a éstos y que por término medio es alta.

3.3. Alumnos y tutores

Se analiza en este epígrafe una sola variable común que se refiere al valor que los alumnos y los tutores otorgan a la posesión del Título profesional para la inserción laboral.

3.3.1. Valor del Título profesional para favorecer la inserción laboral

Con un título de Formación Profesional es más fácil encontrar un empleo.	Alumnos		Tutores	
	%	Res.	%	Res.
Desacuerdo	17,7	2,6	9,4	-2,6
Opinión neutra	31,9	1,2	27,1	-1,2
Acuerdo	50,5	-3,0	63,5	3,0
χ^2	10,705			
Significación	0,005			

Tabla 16. 47. Comparaciones entre alumnos y tutores de centros de trabajo. Valor del Título profesional para favorecer la inserción laboral.

Alumnos y tutores están de acuerdo más allá del 50 % de los casos en que la posesión de un título profesional facilita la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, al comparar estadísticamente ambos grupos se ponen de manifiesto ciertas discrepancias entre ellos (Tabla 16.47). Los tutores

valoran más que los alumnos la posesión de un Título profesional como elemento favorecedor de la inserción laboral, mientras que éstos se muestran más escépticos, expresando su desacuerdo en casi el doble del porcentaje que el de los tutores. La razón del relativo escepticismo de los alumnos sobre el valor del Título profesional para la consecución de un puesto de trabajo habría que buscarla, quizá, en su falta de referencias en cuanto a la búsqueda de empleo, lógica puesto que aún se encuentran en período de formación, mientras que los tutores de los centros de trabajo, por el contrario, sí poseen experiencia de búsqueda de empleo y pueden valorar con más objetividad la importancia de poseer un Título profesional o de no tenerlo.

Capítulo 17

CONCLUSIONES

Antes de presentar las conclusiones de este trabajo parece indicado recordar sintéticamente las líneas maestras y los objetivos de esta investigación. Desde el plano teórico-documental se pretendía conocer el conjunto del sistema de Formación Profesional en España, el papel de los diferentes agentes implicados en su desempeño, el lugar de la FCT en los contextos educativo y productivo y su condición epistemológica en el seno de la Ciencias de la Educación. Para ello se hizo una revisión del recorrido histórico de la FP en España y las influencias que sobre ella han ejercido otros sistemas de Formación Profesional extranjeros, con especial atención a lo referido a las prácticas profesionales.

Ya en el terreno específico de la FCT se establecieron los fundamentos sociológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos que ilustran la necesidad de la implantación de la FCT como elemento esencial para la adquisición de la competencia profesional en la formación inicial, así como los beneficios recíprocos que supone este modelo de prácticas profesionales para el mundo educativo y para el mundo productivo.

La parte segunda de esta tesis se ha dedicado al estudio empírico del fenómeno de la FCT, con la intención de contrastar lo hallado en la investigación documental con la realidad de la puesta en práctica. Para ello se elaboraron tres cuestionarios dirigidos a los alumnos, profesores y tutores

de los centros de trabajo para conocer sus opiniones, percepciones y formas concretas de actuación sobre las dimensiones de la FCT que en la investigación documental aparecieron como claves para el éxito del proceso.

Una vez concluido el proceso de análisis es el momento de pasar a la expresión de conclusiones. Consecuentemente con la metodología de investigación que se ha empleado, que intenta complementar e integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, para la elaboración de las conclusiones se han tenido en cuenta tanto las informaciones obtenidas a partir de la documentación manejada y de la praxis cotidiana, como de los datos empíricos derivados de la cumplimentación de los cuestionarios. Cuando en un trabajo de estas características se incluye un estudio estadístico amplio y estructurado puede dar la impresión de que el dato empírico es la única fuente de información, o al menos la más importante, y que por tanto ha de predominar en la formulación de las conclusiones. Sin embargo, hemos de hacer notar que la teoría que subyace en todos y cada uno de los ítem que componen los cuestionarios tienen como referente la documentación consultada y la praxis que proporciona el contacto personal y cotidiano con la realidad objeto del estudio. En este sentido, a los resultados estadísticos que se han derivado del tratamiento de los datos empíricos se les ha de dar el valor de ser el complemento que apoya, matiza o refuta las ideas que fueron fruto de las fases cualitativas de la investigación.

Pero además de indagar en la realidad, de poco sirve una investigación educativa si no es para plantear alternativas y propuestas útiles de mejora. Es aquí donde lo crítico-interpretativo tiene el papel destacado, ya que las propuestas que se hacen desde el conocimiento de la realidad tienen como finalidad introducir cambios en la misma realidad

estudiada.

En este último capítulo, dedicado a la recopilación e interpretación de los resultados, destacaremos los aspectos positivos y negativos que se han observado en el desarrollo de la FCT en la Familia Profesional Administración a la luz de los datos analizados en los capítulos anteriores. El capítulo se ha organizado de forma que, en primer lugar, se presentan las conclusiones que se han derivado del análisis de las características generales de los colectivos encuestados —profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo—, en segundo lugar las conclusiones sobre las diferentes dimensiones de la investigación, haciendo referencia a las hipótesis que se enunciaron en su momento y, en tercer lugar, la expresión de consideraciones y propuestas de mejora.

1. SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS COLECTIVOS

En el Capítulo 12 se expusieron en detalle las características generales de los colectivos estudiados pero, con el fin de facilitar una perspectiva de conjunto, damos cuenta a continuación de las conclusiones más significativas.

Las distribuciones por sexos indican, en el caso de los alumnos, que existe un predominio acusado de las mujeres sobre los hombres, un equilibrio entre hombres y mujeres en el de los profesores y mayor porcentaje de hombres sobre mujeres en el de los tutores de los centros de trabajo.

Las distribuciones por edades revelaron que, en su mayoría, los alumnos tienen la edad apropiada para cursar este nivel educativo y que los profesores son en su mayoría de edad mediana, al igual que los tutores de los centros de trabajo.

El análisis de las variables de experiencia docente, tanto de los profesores como de los tutores de los centros de trabajo, indica que los profesores cuentan con amplia experiencia docente, superior a los 10 años en más del 75 % de los casos, si bien no es tan elevada su experiencia como tutores de FCT, de 3 años o menos en el 69 % de los casos, lo que se explica porque la implantación de la nueva FP se inició en el curso académico 1997-98. Los tutores de los centros de trabajo cuentan con una experiencia semejante a la de los profesores ejerciendo la función de tutoría.

En cuanto al número de alumnos tutelados, los profesores se ocupan de entre 11 y 20 alumnos por término medio y los tutores de los centros de trabajo se encargan por lo general de uno o dos alumnos. Los datos han revelado también que en la realización de la FCT de esta familia profesional colabora predominantemente la pequeña y mediana empresa, que puede acoger a uno o dos alumnos a lo sumo. Por esta razón, en muchos casos los profesores se ven obligados a multiplicar, a veces en exceso, el seguimiento de los alumnos de la FCT en varios centros de trabajo simultáneamente, y esta situación ha de repercutir negativamente en la calidad del seguimiento de la FCT que les ha sido encomendada. Esto se corresponde con la percepción que los profesores han manifestado sobre la escasez de recursos puestos en juego en la realización de la FCT, en este caso con relación a los recursos humanos disponibles.

En cuanto a la formación académica de los profesores, las titulaciones universitarias se dan en el 72 % de los casos, lo que puede tomarse como indicador de la buena preparación del profesorado, sin menoscabo del resto del profesorado encargado de la tutoría, que, como anteriormente se ha indicado, cuenta por lo general con gran experiencia en este terreno. La procedencia académica de los alumnos es la esperada, ya que la gran mayoría de los alumnos de Grado Medio acceden desde el nivel educativo anterior (ESO) al igual que los de Grado Superior, que acceden desde el Bachillerato o desde COU, correspondiéndose con las edades propias para la realización de estos estudios. Son muy escasos los alumnos que acceden a la FPE a través de las pruebas de acceso.

El análisis de las variables profesionales no docentes y de experiencia como formadores de trabajadores indican que tanto los profesores como los tutores de los centros de trabajo poseen amplia experiencia en estos aspectos. Más del 70 % de los profesores manifestaron tener experiencia laboral en el campo profesional sobre el que actualmente imparten la docencia, así como los tutores de los centros de trabajo tienen cierta antigüedad en su empresa y casi el 60 % poseen experiencia también como formadores, siendo, por lo general, personal con algún cargo de responsabilidad.

La conclusión que se sigue de este análisis es que los colectivos, según sus características, se encuadran dentro de lo que se puede considerar la normalidad deseable, los profesores y los tutores de los centros de trabajo por su madurez y experiencia profesional y docente y los alumnos por su edad y procedencia académica.

2. VALORACIONES DE LOS COLECTIVOS

Sobre la base de las hipótesis que se establecieron en el capítulo 11 hacemos las siguientes valoraciones sobre la nueva Formación Profesional y la FCT en conjunto, sobre la gestión, la programación, el seguimiento y evaluación de la FCT, sobre los alumnos y sobre los tutores de los centros de trabajo.

2.1. Sobre la nueva Formación Profesional

La hipótesis 1.1 enunciada en el apartado 5.1. del capítulo 11 suponía que existe acuerdo entre profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo sobre la bondad de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos. Los datos que se obtuvieron y que se trataron en el epígrafe 2.1.1. del capítulo 16 ponen de manifiesto que los tres colectivos así lo consideran, y en mayor medida los alumnos, con un 92,3 % de acuerdo. Por tanto, cabe concluir que la nueva FP es considerada un buen instrumento de inserción laboral por los colectivos encuestados, validándose por tanto nuestra hipótesis al respecto.

La hipótesis 1.2. (apartado 5.1. del capítulo 11) suponía que existe acuerdo entre los colectivos sobre la suficiencia de los conocimientos generales con los que los alumnos acuden a los estudios de formación profesional. En este aspecto es preciso rechazar el supuesto, puesto que los profesores manifiestan claramente su discrepancia de opinión con alumnos y tutores. Mientras que alumnos y tutores de los centros opinan que la preparación previa de los alumnos es suficiente, los profesores estiman lo contrario.

Otros resultados refuerzan la idea de una cierta escasez de conocimientos generales previos. Profesores y alumnos se manifiestan de acuerdo en que sería conveniente incluir en el currículo algunas materias de conocimiento general, como quedó de manifiesto en epígrafe 3.1.1 del capítulo 16.

La conclusión final que se extrae es que los tres colectivos tienen buena opinión de la nueva FP en tanto en cuanto supone una mejora importante sobre el modelo anterior, como en que aumenta las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, pero también se detecta cierta insuficiencia en los conocimientos previos con los que los alumnos acuden a las prácticas.

2.2. Sobre la FCT

Las hipótesis que se enunciaron en lo referido a la valoración de la FCT por parte de los colectivos encuestados suponían que existe acuerdo en que la FCT es el mejor procedimiento para la adquisición de experiencia laboral (hipótesis 2.1, apartado 5.1. del capítulo 11) y sobre la preferencia de la FCT como mejor procedimiento de realización de prácticas profesionales (hipótesis 2.2, apartado 5.1. del capítulo 11). Los resultados que se obtuvieron en el capítulo 16, epígrafe 2.2. son concluyentes en este sentido, ya que los tres colectivos muestran su acuerdo sobre ambas afirmaciones. Es de destacar el rechazo general sobre la posibilidad de realizar prácticas en entornos exclusivamente educativos, aunque la posibilidad del modelo de prácticas en alternancia, o al menos de cierta flexibilidad en la realización de las prácticas, se contempla con cierto agrado por parte de los alumnos y de los tutores de los centros de trabajo.

Complementado lo anterior destaca el acuerdo entre profesores y alumnos sobre la bondad de los aspectos normativos y de organización académica de la FCT, relativos a la obligatoriedad de su realización, su consideración como módulo profesional calificable y su realización posterior a la conclusión satisfactoria de los demás módulos profesionales del ciclo formativo (hipótesis 2.3, apartado 5.1. del capítulo 11).

En cuanto a los posibles efectos positivos o negativos de la FCT sobre los alumnos (hipótesis 2.4, apartado 5.1. del capítulo 11), recordamos aquí lo que ya se dijo anteriormente: los profesores y los tutores de los centros de trabajo se muestran de acuerdo en los efectos positivos, esto es, en que los alumnos obtienen a través de la FCT un conocimiento real del mundo laboral, que pueden vivir y observar situaciones que no se pueden simular en los entornos educativos, que favorece la obtención de un puesto de trabajo al finalizarla y que favorece la adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo por parte de los alumnos.

Por el contrario, sí se encontraron diferencias de opinión entre los profesores y los tutores en algunos de los posibles efectos negativos. Sobre que las empresas pudieran obtener algún provecho económico del trabajo realizado por los alumnos durante su estancia en los centros de trabajo los tutores de los centros de trabajo se muestran en desacuerdo mientras que los profesores piensan que esta situación sí puede producirse. También difiere la opinión de los profesores y de los tutores de los centros de trabajo sobre la posibilidad de que las empresas tiendan a disminuir la contratación de personal sustituyéndolo por alumnos en prácticas, aunque en este caso las diferencias entre ambos se establecen dentro del grado de desacuerdo. Por lo demás, tutores y profesores se muestran en desacuerdo en que las actividades que los alumnos realizan sean poco formativas, demasiado

rutinarias o que la FCT se acabe convirtiendo en un simple trámite para obtener un título profesional. Los alumnos, por su parte, estiman como mayor ventaja de la FCT la obtención de un mejor conocimiento del mundo laboral y como mayor riesgo la posibilidad de que las empresas obtengan beneficio económico derivado del trabajo que realizan durante las prácticas.

Por otra parte, también recordaremos aquí las opiniones más relevantes de los profesores sobre las preguntas de los cuestionarios dirigidas a ellos en particular y, por tanto, no comunes a los otros colectivos¹. Los profesores se muestran de acuerdo en que la FCT favorece las relaciones entre los mundos educativo y laboral, incidiendo en la mejora de la implementación y actualización de los contenidos formativos teóricos (capítulo 13, epígrafe 2). Sin embargo, estiman que no se dispone de los suficientes recursos materiales, humanos y económicos para llevarla a cabo a la mayor satisfacción.

2.3. Sobre la gestión de la FCT

En la exposición de hipótesis se suponía que existe disposición por parte de los centros de trabajo para colaborar con los Centros educativos en la realización de la FCT (hipótesis 3.1, apartado 5.1. del capítulo 11). Sobre este punto tan importante para el buen desarrollo de las prácticas profesionales, los profesores y los tutores se muestran de acuerdo en que esto es así, como quedó patente en el epígrafe 3.2.4. del capítulo 16, y por su parte los alumnos opinan mayoritariamente del mismo modo, por lo que se ha de aceptar la hipótesis.

¹ Anteriormente, al exponer la estructura de los instrumentos de investigación en el capítulo 11 de la Tesis, se indicó que éstos contenían preguntas dirigidas exclusivamente a alguno de los tres colectivos, en razón de su competencia sobre el asunto tratado.

En cuanto a la coincidencia de los agentes ideal y real para establecer contacto y convenio con los centros de trabajo (hipótesis 3.2, apartado 5.1. del capítulo 11) se dan las siguientes situaciones. Para los profesores y los alumnos no hay correspondencia entre el agente deseado y el agente real, ya que de sus respuestas se desprende que desearían una mayor participación en estas tareas de los agentes externos a los centros educativos (Administración educativa y Cámaras de Comercio), mientras que para los tutores de los centros de trabajo sí existe la coincidencia. En definitiva, los colectivos discrepan sobre el agente ideal pero se muestran de común acuerdo en que en realidad quienes llevan a cabo las tareas de contacto son, principalmente, los profesores tutores de los centros educativos.

Para decidir sobre la adecuación de los puestos formativos que ofertan las empresas (hipótesis 3.3, apartado 5.1. del capítulo 11), se han empleado tres variables que, respectivamente, indagan sobre la adecuación de los puestos formativos al perfil definido por la Administración educativa, sobre la adecuación de los puestos a los contenidos teóricos estudiados en el desarrollo del Ciclo Formativo y a la rotación de los alumnos en diferentes puestos formativos.

En lo referido a la adecuación de los puestos formativos al perfil profesional definido por la Administración educativa, los alumnos y los profesores se muestran de común acuerdo con esta afirmación (la pregunta no se hizo a los tutores de los centros de trabajo por considerar que no es un aspecto sobre el que necesariamente deban tener conocimiento), si bien las medias se aproximan más a la opinión neutra que al acuerdo. Sobre la debida rotación de los alumnos en diferentes puestos formativos existe discrepancia de opiniones entre profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo, de lo que se desprende que este es un aspecto que convendría

mejorar. Los alumnos estiman, en el 50 % de los casos, que los puestos formativos son adecuados con relación a los contenidos teóricos que se estudian en el Ciclo Formativo. Los profesores, por su parte, estiman que esta adecuación es más acusada en el Grado Medio que en el Grado Superior. Al preguntar a los alumnos sobre si creen que durante las prácticas realizan actividades adecuadas e importantes para su formación el 50 % contestó que sí y sólo el 11 % pensaba lo contrario. El resto manifestó no tener opinión formada al respecto.

De todo lo anterior se concluye que los puestos formativos ofertados son adecuados, pero que este es un elemento de la FCT que puede ser mejorado. Convendría prestar más atención a la rotación de los alumnos por distintos puestos formativos durante sus prácticas, lo que redundaría en una mejor correspondencia entre lo estudiado en los centros educativos y lo realizado durante las prácticas.

En cualquier caso, lo más satisfactorio y prometedor para el futuro de la FCT es la buena disposición de los centros de trabajo hacia la colaboración.

2.4. Sobre la programación de la FCT

La conveniencia de colaboración en la elaboración de los programas formativos entre los centros educativos y las empresas (hipótesis 4.1), los resultados indican que los tres colectivos la valoran en alto grado (capítulo 16, epígrafe 2.4.1), por lo que se ha de aceptar la hipótesis. Así mismo se ha de aceptar que la duración de las prácticas es adecuada (hipótesis 4.2, apartado 5.1. del capítulo 11), según la opinión de los profesores y de los

alumnos, tal como quedó reflejado en el capítulo 16, epígrafe 3.1.9.

No ocurre otro tanto en cuanto a la información que se aporta a los alumnos sobre las características del centro de trabajo al que van a acudir y las actividades que han de realizar, ya que los alumnos y los tutores de los centros de trabajo se pronuncian en claro desacuerdo. Este es un aspecto susceptible de mejora, que no es difícil subsanar, y que puede incrementar el rendimiento de los alumnos.

Otro elemento de la programación que se consideró importante para el adecuado desarrollo de la FCT fue el procedimiento de asignación de los alumnos a los puestos formativos disponibles (hipótesis 4.4, apartado 5.1. del capítulo 11). Los resultados muestran que, tanto en opinión de los profesores como de los tutores y de los alumnos, los criterios ideal y real de asignación no se corresponden en la práctica. También hay discrepancias entre los tres colectivos sobre cuál es el mejor criterio de asignación, y sobre cuál ha sido el criterio seguido en la práctica. Los profesores estiman que han predominado los criterios de tipo educativo mientras que los alumnos y los tutores opinan que fueron los de tipo no educativo. Dado que los programas formativos han de ser específicos para cada alumno, la asignación de puestos debe seguir criterios educativos muy concretos y no puede ser dejada al azar ni deben tomarse en consideración otros criterios que no sean éstos. Sin embargo, esta no parece ser la situación real en la medida deseable.

2.5. Sobre el seguimiento y la evaluación de la FCT

Sobre la evaluación de la FCT interesaba conocer por una parte, qué

procedimiento se considera el mejor y, por otra, si el procedimiento considerado ideal se correspondía con el procedimiento llevado a la práctica. Además, se quería saber la opinión de los profesores y de los tutores de los centros de trabajo sobre cual era el tipo de evaluación que consideraban más importante. Sobre el procedimiento ideal de evaluación los colectivos mostraron discrepancias de opinión, si bien en todos los casos la opción preferente fue la evaluación continua, consistente en la evaluación por parte de los profesores tutores a partir de los informes que elaboran los tutores de los centros de trabajo sobre las actividades de los alumnos. En cuanto al procedimiento real, profesores y tutores se muestran de acuerdo en que el procedimiento generalmente empleado es también la evaluación continua anteriormente descrita. Esta situación es congruente con la recomendada por la normativa oficial sobre la evaluación de la FCT (hipótesis 5.1, apartado 5.1. del capítulo 11).

Sobre el tipo de evaluación considerado más importante por los agentes evaluadores, se constata que los profesores se inclinan hacia una evaluación de tipo criterial mientras que los tutores de los centros de trabajo prefieren una evaluación de tipo formativo.

Para conocer si los colectivos consideran adecuada la forma establecida para el seguimiento de la FCT se emplearon dos variables, una dirigida a los tres colectivos que hace referencia a la utilidad de las visitas de los profesores a los centros de trabajo y otra sobre la posibilidad de sustituir dichas visitas por llamadas telefónicas, dirigidas éstas últimas a los profesores y a los tutores de los centros de trabajo. En ambos casos se ha comprobado que los colectivos se manifiestan de acuerdo en que las visitas de los profesores son útiles y en desacuerdo en que las visitas se sustituyan por simples llamadas telefónicas. Los alumnos por su parte manifiestan

mayoritariamente que los profesores realizan las visitas con regularidad según la periodicidad estipulada. De todo ello se concluye que el seguimiento de la FCT se realiza adecuadamente, como se vio en el capítulo 16, epígrafe 3.2.6, y que los colectivos lo consideran importante para el desarrollo de la FCT (hipótesis 5.2, apartado 5.1. del capítulo 11).

Otro aspecto que se consideró de importancia fue el cumplimiento de la programación (hipótesis 5.3, apartado 5.1. del capítulo 11). A este respecto se establecieron dos variables, la que se refiere al cumplimiento de la programación propiamente, dirigida a los tres colectivos, y la que se refiere al logro de los objetivos, dirigida a los profesores y a los tutores de los centros de trabajo. En cuanto al cumplimiento de la programación (capítulo 16, epígrafe 2.5.2), los alumnos discreparon de los profesores y de los tutores, que por su parte se muestran de acuerdo sobre el correcto cumplimiento de la programación así como sobre el logro de los objetivos. En conclusión, según los profesores y los tutores de los centros de trabajo la situación es satisfactoria, aunque no tanto según los alumnos.

La hipótesis 5.4 (apartado 5.1. del capítulo 11) suponía que los alumnos superan satisfactoriamente la FCT. Esto se pretendía verificar a través de la variable que preguntaba a los profesores sobre el índice de superación del módulo. Las respuestas no dejan lugar a dudas, ya que el 93 % de los profesores manifestaron que los índices de superación del módulo eran elevados, y ningún caso se mostró en desacuerdo con la afirmación. Este es un dato que resume, breve pero contundentemente, el éxito de los alumnos en la realización de la FCT.

2.6. Sobre los alumnos

La hipótesis 6.1 (apartado 5.1. del capítulo 11) suponía que los alumnos se muestran interesados por la realización de la FCT. Como se indicó en el capítulo 16, el interés que perciben los profesores y los tutores de los centros de trabajo es mayor que el que los propios alumnos manifiestan, aunque también éstos declaraban estar interesados en un porcentaje alto de los casos. Esto, junto con los bajos índices de absentismo y de deserción, y el cumplimiento satisfactorio de las tareas y de las normas, lleva a aceptar la hipótesis y concluir que los alumnos tienen gran interés en la realización de la FCT, tanto en la intención declarada como en la actitud manifestada en la práctica.

Sobre las aportaciones de la FCT a los alumnos, los tres colectivos se muestran de acuerdo en que la FCT les aporta habilidades técnicas y sociales. De igual manera se pone de manifiesto el acuerdo entre los tres colectivos sobre la adquisición de hábitos de disciplina laboral como otra aportación importante de la FCT. Se han de aceptar por tanto las hipótesis 6.2 y 6.3 (apartado 5.1. del capítulo 11) que así lo suponían.

Así mismo se debe concluir que los tres colectivos valoran positivamente la adecuación de las actividades formativas. Los profesores y los tutores se muestran estadísticamente de acuerdo en que los alumnos realizan actividades adecuadas e importantes para su formación, y aunque los alumnos son los más críticos en este asunto, su opinión es también mayoritaria en este sentido.

Por otra parte, los alumnos se muestran satisfechos sobre los apoyos recibidos durante la realización de la FCT, valorándolos como buenos los

que proceden de los profesores y tutores de los centros de trabajo, o muy buenos, en el caso de los procedentes de los empleados de la empresa de prácticas.

2.7. Sobre los tutores de los centros de trabajo

La hipótesis 7.1 (apartado 5.1. del capítulo 11) suponía que el personal encargado de la tutoría de los alumnos en los centros de trabajo es adecuado. Los resultados indican que no hay acuerdo entre los tres colectivos sobre cuál ha de ser el perfil profesional más adecuado para encargarse de la función tutorial en los centros de trabajo. Así mismo, cuando se definieron las características generales de los colectivos en el capítulo 12, se vio que predominaban los cargos directivos, lo que coincide con las preferencias mayoritarias de los alumnos y de los tutores de los centros de trabajo. En el mismo lugar se vio también que los tutores de los centros de trabajo poseían amplia experiencia profesional y como formadores de trabajadores. La comparación de las opiniones de los alumnos y de los profesores sobre la competencia de los tutores de los centros de trabajo dio por resultado la igualdad de medias en el acuerdo sobre este aspecto. Así pues se debe concluir que los tutores de los centros de trabajo están capacitados para la función que desempeñan.

La hipótesis 7.2 (apartado 5.1. del capítulo 11) suponía que las funciones que son encomendadas a los tutores de los centros de trabajo se consideran importantes tanto por los profesores como por los propios tutores, que son los colectivos a los que se dirigieron las preguntas. Los resultados confirman el supuesto, ya que tanto los profesores como los tutores de los centros de trabajo manifestaron un alto grado de acuerdo

sobre este punto (epígrafe 3.2.10. del capítulo 16). Por su parte, la opinión de los alumnos sobre el grado de cumplimiento de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo se sitúa entre las categorías *regular* / *bueno*.

Los colectivos encuestados no se definen a favor o en contra sobre la conveniencia de que los tutores reciban formación pedagógica específica, aunque la tendencia se inclina al acuerdo sobre ello. Lo que sí es más claro que no la consideran estrictamente necesaria. Se desprende de estos resultados que los tutores, además de ser considerados bien capacitados desde el punto de vista técnico, también están considerados capacitados desde el punto de vista pedagógico para encargarse de la tutoría. En cualquier caso, los tutores no se muestran dispuestos a recibir formación pedagógica, aceptándola sólo en el caso de que tuviera efecto en algún modo para su promoción profesional, tal como se vio en el capítulo 15.

Por último, los tutores se manifiestan inequívocamente satisfechos de su tarea y expresan su buena disposición a continuar colaborando como tutores de FCT. Su opinión sobre los apoyos que reciben es positiva, exceptuando los recibidos de la Administración educativa, que son considerados sólo como aceptables.

3. CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Como resumen y colofón final de nuestro análisis de la FCT en la Familia Profesional Administración, hemos entresacado como más relevantes los resultados siguientes:

- La valoración que hacen los agentes implicados —profesores, alumnos y tutores de los centros de trabajo— de las enseñanzas profesionales actuales es positiva, considerándolas mejores que las del modelo anterior de Formación Profesional derivado de la LGE de 1970.
- Del mismo modo, la nueva Formación Profesional Específica es considerada por alumnos, profesores y tutores de los centros de trabajo un instrumento valioso para la inserción laboral.
- De los datos se ha derivado que la opinión de los alumnos es favorable, en el 90% de los casos, a que exista algún tipo de acceso entre los Grados Medio y Superior, más directo y sencillo que el actualmente establecido, sin necesidad de retornar al Bachillerato. Los profesores se muestran también favorables, aunque en menor grado.
- La FCT está muy bien valorada por los tres colectivos desde diversos puntos de vista:
 - como modelo de realización de prácticas profesionales, ya que supone una mejora con respecto a las prácticas profesionales del modelo de FP de 1970.
 - como instrumento facilitador de adquisición de la experiencia laboral que los alumnos necesitan para su inserción laboral posterior.
 - como vehículo de transmisión de habilidades técnicas, de

habilidades sociales y de hábitos de disciplina laboral.

- como medio de acercamiento de los centros educativos a la realidad del mundo laboral.
- como elemento susceptible de mejorar el currículo de los ciclos formativos al aportar conocimientos sobre los nuevos procedimientos y tecnologías que constantemente aparecen en el mundo productivo.

— La organización general de la FCT se valora también positivamente, tanto desde los puntos de vista normativos como de puesta en práctica. Destaca la aceptación unánime de los siguientes aspectos:

- el carácter de módulo profesional obligatorio e integrado en el currículo del ciclo formativo con igual importancia que los demás módulos profesionales;
- que haya de cursarse con posterioridad a la superación de los demás módulos que componen el ciclo formativo;
- la necesidad de superarlo positivamente para obtener el Título profesional, lo que es consecuente con su carácter obligatorio;
- su duración, juzgada suficiente para obtener la competencia;
- los sistemas de seguimiento y evaluación.

— Pensamos que es de gran importancia la buena disposición hacia la colaboración por parte de las empresas para la puesta en práctica de la FCT, así como la forma correcta en la que dicha colaboración se lleva a cabo. No obstante, los profesores y los tutores de los centros de trabajo opinan que una forma de incentivar a las empresas para colaborar en el desarrollo de la FCT podría ser algún sistema de

exención fiscal. Si por este u otro procedimiento aumentara el número de empresas dispuestas a la colaboración, no cabe la duda de que ello incidiría notablemente en la ampliación de la oferta de puestos formativos y, consecuentemente, aumentarían las posibilidades de elección de los centros de trabajo por parte de los centros educativos. El efecto que de ello se derivaría sería la mejora de la calidad de la formación del alumnado en prácticas.

- Las actitudes manifestadas por los alumnos muestran que se encuentran motivados e interesados hacia la realización de la FCT, lo que se desprende de los datos obtenidos sobre la deserción y el absentismo, que son prácticamente nulos, así como por el alto grado de cumplimiento de tareas y normas.
- Como exponente del éxito de la FCT en esta familia profesional, cabe destacar el alto nivel de superación de las prácticas, más del 90 % de los casos.
- También cabe destacar que los alumnos, los profesores y los tutores de los centros de trabajo se muestran de acuerdo en que las actividades formativas que ofertan las empresas son adecuadas, útiles e importantes para la formación de los alumnos.
- Los datos muestran también que los tutores de los centros de trabajo están capacitados para encargarse de la tutoría. Su actividad está bien considerada por los profesores y por los alumnos, y los propios tutores se muestran muy satisfechos de su actuación. Un dato que debe ser resaltado es que los tutores de los centros de trabajo

manifiestan satisfacción por su experiencia y su buena disposición para continuar en el futuro como tutores.

Aunque no es fácil resumir un proceso tan complejo como el que nos ocupa en una sola valoración general, se podría que afirmar que la FCT de la familia profesional Administración, tal como está planteada y tal como se desarrolla en la práctica, tiene un valor alto para los fines que se propone, en cuanto que así lo creen los agentes implicados. Supone un importante paso adelante para el subsistema de la Formación Profesional Reglada con respecto a modelos anteriores, en particular a la Formación Profesional de la Ley General de Educación de 1970. No obstante, esta investigación también ha puesto de manifiesto algunos aspectos no tan satisfactorios que convendrían considerar y, en su caso, tratar de subsanar desde las instancias correspondientes. Estos son los siguientes:

- Convendría mejorar la formación general previa de los alumnos con vista a un mejor aprovechamiento de las enseñanzas profesionales y, en consecuencia, de una mayor adquisición de competencias profesionales. Esto corresponde a los niveles educativos anteriores a la FP, y es un asunto que en el momento de escribir estas líneas se está debatiendo no sólo en los ámbitos educativos, sino también en los sociales y políticos al más alto nivel².

² Nos referimos en concreto al Proyecto de Ley de Calidad de la Educación, cuyo Documento de Bases tiene fecha de 11 de marzo de 2002. Después de que en el mes de junio del mismo año fuera emitido el informe favorable por el Consejo Escolar del Estado, sin haber puesto objeciones de tipo jurídico-constitucional, el 26 de julio de 2002 el Consejo de Ministros, a propuesta de la ministra de Educación, Cultura y Deporte, Pilar del Castillo, aprobó el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación, pasando al Parlamento para su debate por parte de los grupos políticos. La Ley se encuentra pendiente en estos momentos de su ratificación por el Senado.

- En relación con lo anterior, también parece pertinente considerar la posibilidad de incluir en el currículo algunas materias auxiliares útiles para el desempeño de la profesión administrativa, como pueden ser el perfeccionamiento de los idiomas y de habilidades lingüísticas, matemáticas e informáticas. A fin de no engrosar en demasía un currículo ya de por sí muy cargado de contenidos, la solución podría pasar por dotar a estos conocimientos de algún grado de optatividad, y sólo para aquellos alumnos que lo necesitasen.

- Se han detectado en este estudio algunas carencias en la asignación de los puestos formativos y en la rotación de los alumnos en ellos durante su estancia en los centros de trabajo. Por otra parte, parece deseable que los Departamentos de Orientación tengan un papel más destacado en el proceso de la FCT, como también estimular a las empresas para que faciliten los inventarios de puestos de trabajo, necesarios para elaborar los programas formativos. También se ha de incidir en que los criterios educativos han de primar sobre otros tipos de criterios a la hora de asignar los puestos formativos. Mejorar estos aspectos ha de redundar en beneficio del mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

- Mejorar la información previa a los alumnos sobre las características del centro de trabajo donde han de cursar las prácticas y sobre las actividades que allí han de desarrollar contribuiría a acelerar el proceso de adaptación de los alumnos al entorno laboral, por lo que su rendimiento también se vería incrementado.

- La opinión de los profesores es que no disponen de suficientes

recursos materiales, económicos y humanos para llevar a cabo las tareas de contacto con los centros de trabajo colaboradores y el seguimiento posterior de las prácticas en la mejor forma posible. Aumentar las dotaciones para estas actividades redundaría en facilitar el trabajo de los profesores-tutores que, al disponer de más tiempo, podrían mejorar la atención que prestan a los alumnos.

- Por último, reseñamos que parece deseable una implicación mayor de la Administración educativa y de las organizaciones empresariales en el desarrollo de la FCT. Los profesores desean más apoyo en las labores de búsqueda y de selección de los centros de trabajo colaboradores, los alumnos desean una mejora de las dotaciones económicas en concepto de gastos o de ayudas al estudio y los tutores de los centros de trabajo más apoyos sobre las tareas que se les solicitan.

Antes de dar por concluida la redacción de este trabajo creemos oportuno añadir algunas consideraciones sobre la conveniencia de avanzar en el estudio de la problemática específica de la Formación Profesional Inicial y de las prácticas profesionales en particular. Como se ha indicado en otro lugar de esta tesis, es muy escasa la literatura científica sobre las prácticas profesionales en este nivel educativo, aunque algo más se ha estudiado sobre las prácticas en el nivel universitario. A nuestro modo de ver, esta situación es en cierto modo sorprendente teniendo en cuenta la importancia de la formación que el alumno adquiere mediante la realización de prácticas profesionales, importancia de la que otros países de nuestro entorno europeo son plenamente conscientes y sobre la que se basa en gran medida el éxito de sus sistemas de Formación Profesional Inicial. Nuestro

trabajo ha tratado sobre las prácticas de los alumnos de una sola familia profesional, ciertamente la que más alumnos acoge, pero que es una más de las 22 existentes en este momento. Las conclusiones a las que se ha llegado adquirirían mayor relieve si pudieran ser complementadas y contrastadas con las de otras investigaciones semejantes sobre otras familias profesionales en otros lugares distintos a la Comunidad de Madrid. De esta manera se llegaría a tener un cuadro de situación mucho más rico en matices que permitiría llegar a generalizaciones más amplias de las que hasta ahora son posibles.

Uno de los problemas que se plantean al tratar de cerrar una tesis doctoral que trate de una temática tan actual, trascendente y dinámica como es la Formación Profesional, es la aparición regular de nuevos documentos, desarrollos legales, publicaciones o estudios. Este ha sido nuestro caso, por lo que, tras sucesivas inclusiones de nuevos materiales, en el instante de llegar al punto y final no podemos menos que aludir al más reciente estudio aparecido la Formación Profesional, que aporta datos de interés sobre nuestra temática. Nos referimos al informe de un estudio piloto realizado entre junio y octubre de 2001 por el Consejo Superior de Cámaras de Comercio (2001), sobre la valoración de resultados de la FCT encontrados a partir de encuestas realizadas a alumnos, tutores de los centros de trabajo y centros educativos sobre su satisfacción con la realización de la FCT. Este estudio no ha sido publicado, ya que sus conclusiones son provisionales y es preparatorio para un estudio más amplio con mayor representatividad estadística. Está basado en encuestas a 179 alumnos, 162 tutores de centros de trabajo y 255 profesores-tutores de centros educativos de varias familias profesionales. Según Pérez-Díaz & Rodríguez (2002) no parece que la distribución de las muestras sea representativa de los porcentajes de alumnado en las diferentes familias profesionales, estando la familia

Administración infrarrepresentada pese a ser la que mayor número de alumnos acoge. No obstante esto, muchos de los resultados que en el citado estudio piloto se expresan parecen concordar en sus rasgos generales con los encontrados en nuestra propia investigación. Los juicios de los participantes sobre la experiencia son positivos —puntuación 7 en una escala del 1 al 10—, al igual que sus apreciaciones sobre el rendimiento y la actitud de los alumnos y el trabajo realizado por los tutores de los centros de trabajo (7,4). También se hace referencia en el estudio mencionado a los altos índices de contratación de los alumnos practicantes por las mismas empresas de prácticas y a la mejora de las posibilidades de inserción laboral de los alumnos. Estos datos, pese a la provisionalidad de los resultados, parecen en este momento de utilidad para avanzar en el conocimiento de la realización de la FCT, y en cierto modo vienen a corroborar lo encontrado en nuestra propia investigación, cuyos datos se obtuvieron en un momento algo anterior.

Pensamos también que las prácticas profesionales en la Formación Profesional Inicial en España constituyen un campo de investigación educativo que ofrece múltiples posibilidades de desarrollo y que, hoy por hoy, está muy poco explorado. Cada una de las dimensiones que se han tratado en este trabajo —gestión, programación, seguimiento y evaluación—, pueden constituir por separado temáticas de investigación suficientemente amplias y diferenciadas. Una línea de investigación que desde aquí nos atrevemos a sugerir es avanzar en la identificación, agrupación y jerarquización de variables susceptibles de definir más claramente el fenómeno de las prácticas profesionales, con el fin de diferenciarlo de otras problemáticas educativas. Técnicas basadas en el análisis factorial, el análisis de conglomerados (clusters) o el análisis discriminante pueden ser muy útiles para este fin.

Esta tesis doctoral se da por concluida poco tiempo después de aparecer la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y cuando la Ley Orgánica de Calidad de la Educación está a punto de pasar por todos los trámites parlamentarios en las Cortes antes de su promulgación definitiva. Los desarrollos legislativos de estas dos Leyes Orgánicas tendrán, sin duda alguna, repercusiones directas o indirectas sobre las prácticas profesionales de los alumnos de la Formación Profesional Específica. Las modificaciones a las que den origen deberán ser objeto de estudio en un futuro no lejano por lo que, consecuentemente con el dinamismo de esta temática, se hace imprescindible prestar atención a los cambios que se produzcan.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACERO, E. (1992). *Crónica de la Formación Profesional española. Tomo primero. La formación Profesional desde el comienzo del aprendizaje artesanal hasta finales de los años sesenta*. Madrid: Ediciones Técnicas y Profesionales.
- ALBERDI, T. (1978, Mayo). ¿Para que sirve la Formación Profesional de Primer Grado? [CD-ROM 21 Años Contigo, actualización de 1995]. *Cuadernos de Pedagogía*, (41).
- ALCAIDE, M., & GONZÁLEZ RENDÓN, M. (1996). Los acuerdos de Formación Continua. Un balance. *Situación. Monográfico sobre «Formación Permanente»*, 4, 317-335.
- ALONSO, M^a T. (1996). *Monografías Profesionales. Administración*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ÁLVAREZ, N. (1993). El desafío de la Formación Profesional: un ejemplo basado en experiencias educativas de la Universidad de Heidelberg. *Bordón*, 45 (2), 155-161.
- ÁLVARO PAGE, M. (Dir.). (1993). *Evaluación de los Módulos Profesionales: Estudio de la Reforma Experimental de la Enseñanza Técnico Profesional*. Madrid: CIDE.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ARBIZU, F. (1998). *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid: Santillana.
- ARNOLD, R. (1995). Nuevas tendencias de la Formación Profesional en la República Federal de Alemania. *Bordón*, 47, 333-340.
- ARNOLD, R. (2001). *Formación Profesional: nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo: OIT-CINTERFOR.
- BELTRÁN, J., MORALEDA, M., ALCAÑIZ, E. G., CALLEJA, F. G., & SANTIUSTE, V. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema Universidad.
- BENAVENT, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- BERTRAND, O., DURAND, M., & ROMANI, D. (1998, 3^{er} trimestre). Aprendices, alternancia, sistema dual ¿callejones sin salida o autopistas al futuro? *Calificaciones & Empleo*, 19.
- BISQUERRA, R. y cols. (1990). *Estudios y profesiones* (Vol. 1). Barcelona: PPU.

- BORJA, A. (1990). *Relaciones entre formación y empleo. La Educación Técnico profesional en Francia, Italia y Gran Bretaña*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- BORRELL, N. (1989). *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo. Análisis de una experiencia*. Barcelona: PPU.
- CACHÓN, L., & MONTALVO, M^a D. (Eds.). (1999). *Educación y formación a la puertas del siglo XXI. La formación continua en España*. Madrid: Editorial Complutense.
- CAMBRES DE COMERÇ, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓ DE CATALUNYA & GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1995). *Manual del Tutor de Empresa*. Barcelona: Autor.
- CAÑIZARES, P. (2002). La formación en las organizaciones. En P. Pineda (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 13-35). Barcelona: Ariel.
- CARBALLO SANTAOLALLA, R. (1991). Evaluación formativa. En S. Sánchez Cerezo (Dir.), *Tecnología de la Educación* (p. 232). Madrid: Santillana.
- CASTILLEJO, J. L. (1994). La educación como fenómeno, proceso y resultado. En J. L. Castillejo, A. J. Colom, J. Sarramona, & G. Vázquez, *Teoría de la Educación* (pp. 15-28). Madrid: Taurus.
- CASTILLEJO, J. L., COLOM, A. J., SARRAMONA, J., & VÁZQUEZ, G. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- CASTILLEJO, J. L., SARRAMONA, J., & VÁZQUEZ, G. (1988). Pedagogía Laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 46, 421-440.
- CEDEFOP. (1987). *Terminologie de la formation professionnelle: Concepts de base, Édition provisoire*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP-EURYDICE. (1996). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Madrid: MEC, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- CINTERFOR. (1996). *Formación y trabajo: de ayer para hoy*. Montevideo: Autor.
- CLASIFICACIÓN UNIFORME DE OCUPACIONES. (1968). Ginebra: OIT.
- COLOM, A. J. (1994). El currículo escolar. En J. L. Castillejo, A. J. Colom, J. Sarramona, & G. Vázquez, *Teoría de la Educación* (pp. 83-112). Madrid: Taurus.
- COLOM, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOM, A., SARRAMONA, J., & VÁZQUEZ, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid: Narcea.
- COLOMER, F. (2002, Junio). La Formación Profesional reglada. *Temáticos Escuela Española*, (5), 11-15.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1993a). *Crecimiento, competitividad, empleo*. Bruselas: Autor.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1993b). *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación*. Bruselas: Autor.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1995). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1996). *Vivir y trabajar en la sociedad de la información. Prioridad para las personas. Libro Verde*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL. (1994). Dictamen 563/94, de 27 de abril de 1994, sobre el “Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación”. Bruselas.
- COMUNIDAD DE MADRID. (2001a). *Formación Profesional Específica. Características*. Folleto informativo. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica, Servicio de Ordenación y Coordinación de la Formación Profesional, Consejería de Educación.
- COMUNIDAD DE MADRID. (2001b). *Familia Profesional Administración. Oferta Formativa. Curso 2001/2002*. Folleto informativo. Madrid: Dirección General de Centros Docentes, Consejería de Educación.
- COMUNIDAD DE MADRID. (2001c). *Claves de la Formación Profesional. Enseñanzas, títulos y equivalencias*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica, Servicio de Ordenación y Coordinación de la Formación Profesional, Consejería de Educación.
- CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA. (1992). *La Formación Profesional en el nuevo contexto europeo*. Madrid: Autor.
- CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA. (1994). *Formación en Centros de Trabajo: Orientaciones generales para su desarrollo*. Madrid: Autor.
- CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA-MEC. (1998). *Manual de Formación en Centros de Trabajo*. Madrid: Autor.
- CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA. (2001). *Valoración de los resultados básicos de la formación en centros de trabajo (FCT). Informe realizado sobre la base de una encuesta a alumnos, tutores de empresa y centros educativos*. No publicado.
- CRONBACH, J. L. (1981). *Toward a Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

- DE EUSEBIO RIVAS, P. (1989, Octubre). El Observatorio Ocupacional: un dispositivo esencial en la política de formación. *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, 6, 84-85.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1991). Evaluación. En S. Sánchez Cerezo (Dir.), *Tecnología de la Educación* (p. 230-231). Madrid: Santillana.
- DE LA TORRE, I. (1997). La formación y las organizaciones. Los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 15-33.
- DEL CASTILLO, M. (1998, febrero-marzo). El segundo Programa Nacional de Formación Profesional. *Actualidad docente*, (195), 5-7.
- DEL CASTILLO, M. (1999). II Programa nacional de Formación Profesional: un nuevo horizonte para la formación profesional. La perspectiva de la CEOE. En L. Cachón & M^a D. Montalvo (Eds.), *Educación y formación a la puertas del siglo XXI. La formación continua en España* (pp. 105-116). Madrid: Editorial Complutense
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DENDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. (1990a). *Inserción laboral de los titulados de FP II. Encuesta de opinión entre empresarios y titulados*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. (1990b). *Aproximación a los perfiles profesionales: estudio prospectivo en la comunidad autónoma vasca*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1996). *Aprender para el futuro: desafíos y oportunidades. Documento Básico para la XI Semana Monográfica*. Madrid: Santillana.
- DIRECCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL-INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. (1994). *Marco curricular de la Formación en Centros de trabajo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA. (1992). *Guía de la Formación en Centros de Trabajo*. Valencia: Autor.

- DUQUE, J. M. (1998). *La formación continua en España: análisis de las respuestas a los cambios socio-empresariales a través de los planes de empresa (1993-1996)*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Madrid.
- DURÁN, F., ALCAIDE, M., GONZÁLEZ, M., & FLÓREZ, I. (1994a). *Análisis de la Política Contractual en materia de Formación Profesional Continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- DURÁN, F., ALCAIDE, M., GONZÁLEZ, M., & FLÓREZ, I. (1994b). *La Formación Profesional Continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ECHEVERRÍA, B. (1993). *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- ETXEBERRÍA, F., AYERBE, P., GARAGORRI, X., & VEGA, A. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- FARRIOLS, X., & INGLÉS, M. (1993). *De l'escola a la feina*. Barcelona: Horsori.
- FARRIOLS, X., FRANCÍ, J., & INGLÉS, M. (1994). *La Formación Profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J., GARCÍA RAMOS, J. M., FUENTES, A., & ASENSIO, I. (1991). *Resolución de problemas de estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Guía práctica para profesores y alumnos*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995). *Pedagogía laboral y de la empresa. Segundas Cuestiones actuales sobre Educación*. Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1984). *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-39)*. Valencia: Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ, S., & GONZÁLEZ, A. (1975). *Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España*. *Revista de Educación*, 239, 81-87.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1992). *Valoración de programas. Introducción a la Evaluación Psicológica II*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (Ed.). (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (1995). *La formación empresarial en las pequeñas y medianas empresas (PYME): diagnóstico estructural y prospección de estrategias tecnológicas alternativas*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2002). La formación laboral en la Europa comunitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 99-126.
- FERRÁNDEZ, A. (1989). La formación base como fundamento de la formación profesional. *Herramientas*, 6, 48-54.
- FERRÁNDEZ, A. et al. (1992). *La Formación Ocupacional, realidad y perspectivas*. Madrid: Diagrama.
- FERRÁNDEZ, A. et al. (2000). *El formador de la formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- FIGUERA, J. R. (1981). *Relaciones del sistema de formación profesional en el Distrito Universitario de Madrid con el alumnado potencial y el sistema productivo*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid.
- FINK, A. (1993). *Evaluation fundamental*. Newbury Parf: Sage Pub.
- FORCEM. (1994a). *Memoria de Actividades 1993*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (1994b). *Los Acuerdos sobre Formación Continua. Un pacto de futuro*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (1995). *Memoria de Actividades 1994*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (1996). *Memoria de Actividades 1995*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (1997a). *Memoria de Actividades 1996*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (1997b). *Acuerdo de Bases sobre la política de Formación Profesional. II Acuerdo Nacional de Formación Continua*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (1998). *II Acuerdos de Formación Continua. Acuerdos de futuro*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (1999). *Memoria Balance. I Acuerdo Nacional de Formación Continua*. Madrid: FORCEM.
- FORCEM. (2000). *Memoria de Actividades, 1999*. Madrid: FORCEM.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- GAIRÍN, J. et al. (1996). Formación para el empleo. *Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona: Grupo CIFO, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA DELGADO, J. (1996). *Las estancias de prácticas en la formación de los ingenieros superiores. Evaluación del programa de "Prácticas de Residencia" de la ETS de Ingenieros de Minas de Madrid*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1980). La Formación Profesional y Técnica en España. *Bordón*, 233, 229-242.
- GÓMEZ, F. (1992). La Formación Profesional en España: del Estatuto de 1928 a la LOGSE. *Revista Española de Pedagogía*, 192, 341-352.

- GUERRERO, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de la Educación*, 10, 335-360.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA I., & IDÍGORAS, B. (1990). *Datos sobre la Formación Profesional en España (1970-90)*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
- HOMS, O. (1980, Enero). El proceso de escolarización [CD-ROM 21 Años Contigo, actualización de 1995]. *Cuadernos de Pedagogía*, (61).
- HOMS, O. (1991). Las Políticas de Formación de las Empresas Españolas. *Debates sobre el empleo en España* (pp.319-327). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *La nueva Formación Profesional*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- II ACUERDO TRIPARTITO DE FORMACIÓN CONTINUA. (1997). BOE de 16 de mayo de 1997.
- III ACUERDO TRIPARTITO DE FORMACIÓN CONTINUA. (2001). BOE de 15 de febrero de 2001.
- I ANFC. (1993). BOE de 10 de marzo de 1993.
- II ANFC. (2001). BOE de 1 de febrero de 1997.
- III ANFC. (2001). BOE de 23 de febrero de 2001.
- IMAGINARIO, L. (1992). Formaciones secundarias en Portugal, *Revista Formación Profesional (CEDEFOP)*, 2, 28-31.
- INSA, D., & MORATA, R. (1998). *Multimedia e Internet. Las nuevas tecnologías aplicadas en la formación*. Madrid: Paraninfo.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (1977). *Población Activa*. Madrid: INE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2001). *España en cifras*. Madrid: INE.
- JIMÉNEZ, B. (1993). Evaluación en la formación de base: alfabetización y enseñanza compensatoria. En A. Ferrández, J. Peiró, & J. M. Puente (Dirs.), *La evaluación en la educación de las personas adultas* (pp. 111-134). Madrid: Diagrama.
- JIMÉNEZ, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. (1994). *The Program Evaluation Standards* (2nd Edition). Thousand Oaks CA.: Sage Pub.
- JOVER, D. (1999). *La formación ocupacional. Para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid: Editorial Popular.

- LÁZARO, L. M., & MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universitat de Valencia, D. L.
- LEVINE, H. M. (1975). Cost-effectiveness in Evaluation Research. In M. Guttentail & E. L. Struening (Eds.), *Handbook of Evaluation Research*. Beverly Hills CA.: Sage Pub.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE de 6-08-1970.
- LEY 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo.
- LEY 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. BOE de 10-01-1986.
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre. BOE de 04-10-1990.
- LEY 3/1993, de 22 de marzo, Básica de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación. BOE de 23-03-93.
- LEY 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/86 de 7 de enero, por la que se crea el Consejo de Formación Profesional. BOE de 10-06-97.
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE de 20-06-2002.
- LORENZO, J. A. (1999). La formación del Pedagogo Laboral. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 127-158.
- MANZANARES, M. A. (1997). *La formación en la empresa: el diseño y desarrollo de proyectos para la solución de problemas en situaciones de trabajo real*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Madrid.
- MANZANARES, M. A. (1998). Conceptos básicos de la formación-acción como estrategia de formación en la empresa. *Revista Española de Pedagogía*, 209, 116-142.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1989). Nuevas perspectivas de la educación en la empresa. *Revista Española de Pedagogía*, 47, (182), 83-97.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M^a. J. (2001a). *Formación Profesional Comparada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M^a. J. (2001b). Los sistemas de Formación Profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 311-330.
- MARTÍNEZ ZAHONERO, E. (1995). *Formación en centros de trabajo en países de la Unión Europea: guía informativa*. Sagunto.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1977). *Guía de Centros Docentes*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1979). *Historia de la Educación en España (textos y documentos)*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1988). *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Centro de Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1994). *Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Madrid: MEC. Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1997). *Metodología para la definición de las titulaciones profesionales. (Desarrollo del sistema de profesionalidad de la LOGSE)*. Madrid: Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1999). *La Nueva Formación Profesional*. Madrid: MEC, Servicio de Orientación Profesional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2002). *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación*. Madrid: MECD.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Requisitos y perspectivas del campo profesional Administrativo y Comercial. Información profesional para orientadores y tutores de Educación General Básica*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. (1999). *Nuevo Programa de Formación Profesional 1998-2002*. Madrid: MTAS.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. (1992). *Formación Profesional Ocupacional. Col. Textos Legales. Serie Empleo, nº 35*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. (1995). *Formación Profesional Ocupacional. Col. Textos Legales. Serie Empleo, n° 52*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- MINISTERIO DE TRABAJO. (1979). *Información estadística año 1978*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estudios, Sección de Estadística.
- MIRECKI, G. (1997). *El beneficio de la formación para las empresas: herramientas para su evaluación*. Madrid: Comisión Paritaria Sectorial de Alimentación y Bebidas.
- MOLERO, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española (primer bienio)*. Madrid: Santillana.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (Ed.). (1991). *Educación y Trabajo*. Sevilla: Preu-Spínola.
- OLIVEROS, L. (1991). Evaluación continua. En S. Sánchez Cerezo (Dir.), *Tecnología de la Educación* (p. 231). Madrid: Santillana.
- ORDEN MINISTERIAL 1257/93, de 12 de enero, por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO. BOE de 19-01-93.
- ORTEGA, M., LÓPEZ, J., & S. CANO, J. (1994). *Guía para alumnos en la nueva formación profesional*. Madrid: Escuela Española.
- PARRA, E. (1997). Formación y empleo desde la perspectiva empresarial. *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 10, 39-45.
- PEDRÓ, F. (1992). *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ, M. et al. (1975). La Formación Profesional. *La Enseñanza en España*. Comunicación. Madrid.
- PÉREZ-DÍAZ, V., & RODRÍGUEZ, J. C. (2002). La educación profesional en España. Madrid: Santillana.
- PIEHL, E. (1992). Europa después de Maastricht. *Revista Formación Profesional CEDEFOP*, 1, 12-16.
- PINEDA, P. (1995a). *Auditoría de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- PINEDA, P. (1995b). La formación en alternancia escuela-empresa en Catalunya. *V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. (pp. 511-520). Barcelona: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PINEDA, P. (Coord.). (2002a). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- PINEDA, P. (Coord.). (2002b). *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Ariel.
- PORTILLO, L. J. DEL, & MARTÍNEZ LANA, J. J. (1991). *La nueva educación técnico profesional: la Formación en Centros de Trabajo*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.

- PORTO, F. (1991). *La Formación Ocupacional en España: normativas y sistemas de programación, evaluación y gestión*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- REAL DECRETO 365/1987, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional.
- REAL DECRETO 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. BOE del 4, I.L. 2163, rectificado en el BOE de 25 de junio de 1993. I.L. 3273.
- REAL DECRETO 676/1993, de 7 de mayo, de directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional. BOE de 22 de mayo de 1993.
- REAL DECRETO 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. BOE de 18-11-1997.
- REINA, J. L. (2000). *El espejismo de la formación ocupacional. Reflexiones sobre su vinculación con el empleo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- REQUEJO, A., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A., SANTOS REGO, M., & TOURIÑAN, J.M. (1991). Formación Técnico-Profesional y mercado de trabajo. En L. Núñez Cubero (Ed.), *Educación y Trabajo* (pp. 151-188). Sevilla: Preu-Spínola.
- RIVAS, E., & SALAS, J. M. (1991). Experiencias nacionales de cooperación educativa. En *Las prácticas en la empresa en la formación universitaria* (pp. 86-91). Madrid: Fundación Universidad-Empresa y Consejo de Universidades.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1987). Antecedentes de la F.P. en España. Un análisis socioeconómico. *Profesiones y Empresas*, 1, 33-40.
- RUBERTI, A. (1994). La política de formación profesional de la Unión Europea. *CEDEFOP-Revista Europea de Formación Profesional*, 3, 9-13.
- RUEDA, A. (Dir.). (1997). *Metodología para la definición de la titulaciones profesionales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- RUTMAN, L. (1980). *Planning Useful Evaluations. Evaluability Assessment*. Beverly Hills: Sage Pub.
- SÁENZ, D. (1991). Las prácticas empresariales en la formación de primero y segundo ciclo. En *Las prácticas en la empresa en la formación universitaria* (pp. 120-134). Madrid: Fundación Universidad-Empresa y Consejo de Universidades.

- SÁEZ, F. (1991). Formación Profesional y Sistema Productivo en España. Requerimientos y estrategias. Una valoración. En *Formación Profesional y Sistema Productivo*. Madrid: Fedea.
- SALVÁ MUT, F. (1993). *Auditoría de la Formació Professional Continua a les empreses hoteleres de Mallorca*. Universitat de les Illes Balears.
- SAMANIEGO BONEU, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República*. Madrid: CSIC
- SÁNCHEZ CEREZO, S. (Dir.). (1991). *Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ VALLE, I. (1998). Contextos Epistemológicos en el cambio de milenio. Implicaciones en epistemología pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 9, 101-121.
- SÁNCHEZ VALLE, I. (1999). Contextos epistemológicos para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa. *Revista Complutense de Educación*, 10, 105-125.
- SARRAMONA, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SARRAMONA, J. (1994). Evaluación de programas educativos. En En En J. L. Castillejo, A. J. Colom, J. Sarramona, & G. Vázquez, *Teoría de la Educación* (pp. 269-281). Madrid: Taurus.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. E. Stake et al. (Eds.), *Perspectives on Currículo Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SCHELTEN, A. (1991). Pedagogía laboral. Rasgos fundamentales y planteamientos actuales. *Educación*, 44, 113-123.
- SERVEI DE PROGRAMES ESCOLA-TREBALL. (1993). *Practiques en alternança escola-empresa*. Fulletó Informatiu. Barcelona: Autor.
- SIEGEL, S. (1976). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- TORROBA, I. (1995). *La formación en centros de trabajo. Programación y evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- TRIPPIER, P. (1995). *Del Trabajo al Empleo. Ensayo de sociología de la sociología del Trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- TYLER, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, Il.: University of Chicago Press.
- VÁZQUEZ, G. (1996). Aprendizaje y formación en la sociedad cognitiva. *Situación. Monográfico sobre «Formación Permanente»*, 4, 33-52.
- VEIRA, B. (1991). *La formación dentro de la empresa: análisis del reciclaje*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Madrid.
- VIET (1988). *Thésaurus de la formation professionnelle*. Bélgica: CEDEFOP.

- WEEGMANN, I. (1992). El papel del Estado y de los interlocutores sociales en la Formación Profesional. *Revista Formación Profesional (CEDEFOP)*, 1, 58-62.
- WELKOWITZ, J. et al. (1981). *Estadística aplicada a las ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- ZABALZA, M. A. (Coord.). (1991). *Evaluación del programa de prácticas en alternancia en la Comunidad Autónoma Gallega*. Madrid: CIDE.
- ZACCAGNINI, J. L. (1991). Adiestramiento. En S. Sánchez Cerezo (Dir.), *Tecnología de la Educación* (p. 20). Madrid: Santillana.

ANEXOS

Anexo I

Cuestionarios

- Profesores-tutores de FCT
- Alumnos de FCT
- Tutores de centros de trabajo

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO
EN LA FAMILIA PROFESIONAL ADMINISTRATIVA
EN LA COMUNIDAD DE MADRID.
ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA LABORAL

CUESTIONARIO A PROFESORES TUTORES

SALVAGUARDA

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre la Formación en Centros de Trabajo (FCT) para la realización de una Tesis Doctoral. Por tanto las conclusiones que de ella se obtengan no tienen carácter oficial, sino exclusivamente académico y científico. Los datos que figuren en el cuestionario no serán utilizados, en ningún caso, como instrumentos de control sobre las personas o instituciones que han participado en la investigación. **LOS CUESTIONARIOS SON ANÓNIMOS.** Los datos generales que se solicitan a continuación sólo tienen valor estadístico.

DATOS GENERALES

Nombre del centro:		P01
Sexo:	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	P02
Edad:		P03
Años de experiencia docente:		P04
Años de experiencia como tutor de FCT:		P05
Titulación académica: (Si posee más de una señale sólo la de mayor rango académico)	Técnico FP II <input type="checkbox"/>	P06
	Diplomado <input type="checkbox"/>	
	Licenciado <input type="checkbox"/>	
	Doctor <input type="checkbox"/>	
¿Tiene experiencia de trabajo en empresas?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	P07
Número de grupos que tutela actualmente:		P08
Total de alumnos que atiende actualmente:		P09
Número de empresas que atiende actualmente:		P10

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

IMPORTANTE: Por favor, *no deje ninguna pregunta sin contestar*. El cuestionario se compone de una serie de afirmaciones, en ocasiones preguntas, con las que usted puede estar en mayor o menor grado de acuerdo o desacuerdo. Rodee con un círculo la respuesta seleccionada siguiendo las indicaciones del recuadro superior de cada bloque de preguntas. En otras ocasiones debe señalar sólo una de las alternativas mediante una cruz en la casilla correspondiente.

I. VALORACIÓN DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En su opinión:	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
P11. El modelo de Formación Profesional actual es mejor que el anterior.	1	2	3	4	5
P12. El nuevo modelo de Formación Profesional da respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas.	1	2	3	4	5
P13. La actual Formación Profesional es un instrumento que favorece la inserción de los alumnos en el mundo laboral.	1	2	3	4	5
P14. La nueva Formación Profesional mejora las posibilidades de inserción laboral de los alumnos con relación a la Formación Profesional anterior.	1	2	3	4	5
P15. Los alumnos que acceden a la Formación Profesional poseen los suficientes conocimientos generales necesarios para el aprovechamiento del ciclo formativo.	1	2	3	4	5
P16. En la programación de los ciclos formativos se deberían incluir algunas materias de conocimiento general.	1	2	3	4	5
P17. Sería conveniente que los estudios de Grado Medio pudieran ser continuados de forma directa con los de Grado Superior.	1	2	3	4	5
P18. La Formación Profesional reglada debe tener carácter terminal, orientada hacia la inmediata inserción en el mundo laboral.	1	2	3	4	5

II. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT)

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la inserción laboral de los alumnos:	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
P19. La FCT es el mejor procedimiento para acercar el mundo laboral a los alumnos.	1	2	3	4	5
P20. La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales.	1	2	3	4	5
P21. La FCT es un buen procedimiento para adquirir experiencia laboral.	1	2	3	4	5
P22. Al concluir el periodo de FCT los alumnos están preparados para su inmediata inserción en el mundo laboral.	1	2	3	4	5
P23. Al término de la FCT las empresas contratan a menudo a los alumnos que han realizado en ellas sus prácticas.	1	2	3	4	5

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la conexión de los centros educativos con el mundo laboral:

- P24. La FCT conecta a los Centros educativos con el mundo laboral.
- P25. El contacto de los Centros educativos con las empresas permite conocer mejor los cambios tecnológicos que en ellas se producen.
- P26. La enseñanza de los contenidos teóricos es más eficaz, porque el contacto con las empresas permite conocer mejor las necesidades reales de éstas.
- P27. El contacto con las empresas permite programar los módulos profesionales con más realismo.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

En su opinión, para la realización de la FCT los Centros educativos disponen de:

- P28. ...suficientes recursos materiales.
- P29. ...suficientes recursos humanos.
- P30. ...suficientes recursos económicos.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- P31. La FCT podría sustituirse por la realización de prácticas adecuadas en el propio Centro educativo.
- P32. La FCT se debería poder simultanear con los cursos académicos, según el modelo de prácticas en alternancia.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

En el siguiente bloque de cuestiones se le pide a usted que manifieste su opinión sobre algunos posibles efectos derivados de la realización de la FCT:

- P33. Que los alumnos obtengan un conocimiento real del mundo laboral.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5

P34. Que los alumnos puedan observar y vivir situaciones que no es posible simular en los centros educativos.	1	2	3	4	5
P35. Que los alumnos consigan un puesto de trabajo al finalizarla.	1	2	3	4	5
P36. Que los alumnos adquieran actitudes positivas hacia el trabajo.	1	2	3	4	5
P37. Que las empresas se aprovechen económicamente del trabajo realizado por los alumnos.	1	2	3	4	5
P38. Que las actividades realizadas por los alumnos sean poco formativas.	1	2	3	4	5
P39. Que las actividades asignadas a los alumnos sean demasiado rutinarias	1	2	3	4	5
P40. Que las empresas tiendan a contratar a menos empleados, ya que ese trabajo pueden realizarlo alumnos en prácticas.	1	2	3	4	5
P41. Que la realización de la FCT acabe convirtiéndose en un simple trámite.	1	2	3	4	5

En cuanto a los siguientes aspectos organizativos de la FCT, ¿en qué medida está usted de acuerdo en que...

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
P42. ...la realización sea obligatoria?	1	2	3	4	5
P43. ...se considere como un módulo más y deba ser calificado para superarla?	1	2	3	4	5
P44. ...sólo se pueda realizar después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo?	1	2	3	4	5

III. GESTIÓN DE LA FCT

P45. En su opinión, el agente más adecuado para establecer contacto con las empresas para la realización de la FCT es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) La Administración educativa. ☐
- b) Las Cámaras de Comercio. ☐
- c) Los Centros educativos. ☐
- d) Los tutores de los Centros educativos. ☐
- e) Los propios alumnos. ☐

P46. Según su propia experiencia, el procedimiento más empleado en la práctica para establecer contacto con las empresas es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) A través de la Administración educativa. ☐
- b) A través de las Cámaras de Comercio. ☐
- c) Por gestión directa del Centro educativo. ☐
- d) Por contactos personales de los profesores. ☐
- e) Por contactos personales de los alumnos. ☐

P47. En cuanto a la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, su opinión es que:
(señale con una cruz la casilla de su elección en cada caso)

- a) Se muestran interesadas en admitir alumnos en prácticas. ☐
- b) Son favorables porque piensan que pueden beneficiarse del trabajo de los alumnos. ☐
- c) Son reacias a admitir alumnos porque piensan que les supone una sobrecarga de trabajo. ☐
- d) Son reacias porque piensan que no reciben suficientes contraprestaciones. ☐

P48. Para incentivar a las empresas para admitir alumnos en prácticas, usted cree que **LO MEJOR** sería que:
(señale con una cruz la casilla de su elección en cada caso)

- a) ... Existiera alguna normativa oficial que obligara a las empresas a acoger un determinado número de alumnos en prácticas. ☐
- b) ... Las empresas recibieran por ello mayor compensación económica. ☐
- c) ... Las empresas obtuvieran exenciones fiscales. ☐
- d) ... La situación actual es satisfactoria. ☐

P49. Para la selección de las empresas colaboradoras **el criterio** que usted considera **MÁS importante** de los que se especifican a continuación es:
(señale con una cruz sólo una casilla)

- a) Sus características organizativas y productivas. ☐
- b) La proximidad geográfica. ☐
- c) Su tamaño. ☐
- d) La adecuación de los puestos formativos ofertados. ☐
- e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer. ☐

P50. Para la selección de las empresas colaboradoras **el criterio** que usted considera **MENOS importante** de los que se especifican a continuación es:
(señale con una cruz sólo una casilla)

- a) Sus características organizativas y productivas. ☐
- b) La proximidad geográfica. ☐
- c) Su tamaño. ☐
- d) La adecuación de los puestos formativos ofertados. ☐
- e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer. ☐

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas:

P51. Las empresas suelen facilitar el inventario de puestos de trabajo del cual se pueden elegir aquellos cuyos perfiles se adaptan mejor a los contenidos del ciclo formativo.

P52. Los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa para el ciclo formativo se corresponden bien con los perfiles ofrecidos por las empresas.

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
P51.	1	2	3	4	5
P52.	1	2	3	4	5

P53. Los puestos formativos ofertados por las empresas para el Grado Medio son adecuados a los contenidos teóricos y al perfil profesional del ciclo formativo.

1 2 3 4 5

P54. Los puestos formativos ofertados por las empresas para el Grado Superior son adecuados a los contenidos teóricos y al perfil profesional del ciclo formativo.

1 2 3 4 5

P55. Las empresas dan facilidades para que el alumno en prácticas ocupe diferentes puestos formativos relacionados con sus estudios durante su estancia en la empresa.

1 2 3 4 5

IV. PROGRAMACIÓN DE LA FCT

En cuanto a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que:

1. Total desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Opinión neutra
4. De acuerdo
5. Total acuerdo

P56. Debe existir colaboración entre los Centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.

1 2 3 4 5

P57. Las orientaciones y disposiciones oficiales son suficientes y adecuadas.

1 2 3 4 5

P58. El tiempo que disponen los tutores para la programación de las prácticas es suficiente.

1 2 3 4 5

P59. El tiempo programado para la duración de las prácticas es el adecuado.

1 2 3 4 5

P60. El tiempo empleado con los alumnos para la preparación de las prácticas es suficiente.

1 2 3 4 5

P61. Los alumnos reciben suficiente información sobre la empresa en la que realizarán las prácticas y sobre las tareas que desempeñarán en ella.

1 2 3 4 5

P62. Lea todas las posibilidades y diga cual le parece el **MEJOR criterio** para asignar a los alumnos a los puestos formativos:

(señale con una cruz sólo una casilla)

- a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos. ☐
- b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa. ☐
- c) Según las peticiones de las propias empresas. ☐
- d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación. ☐
- e) Según las preferencias de los propios alumnos. ☐
- f) Al azar. ☐

P63. En la práctica, la asignación de los alumnos a los puestos formativos se lleva a cabo, normalmente:
(señale con una cruz sólo una casilla)

- a) Teniendo en cuenta las capacidades observadas en los alumnos. ☐
- b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa. ☐
- c) Según las peticiones de las propias empresas. ☐
- d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación. ☐
- e) Según las preferencias de los propios alumnos. ☐
- f) Al azar. ☐

V. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

P64. Lea todas las posibilidades y diga cual le parece el **MEJOR procedimiento** de evaluación de las prácticas:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo. ☐
- b) La autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos. ☐
- d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada. ☐
- f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas. ☐
- g) Calificarlas positivamente simplemente por haberlas realizado. ☐

P65. En la práctica, y por lo que usted conoce, la forma **MÁS frecuente** de evaluar las prácticas es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo. ☐
- b) Mediante la autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos. ☐
- d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada. ☐
- f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas. ☐
- g) Se califican positivamente simplemente por haberlas realizado. ☐

P66. En su opinión, el aspecto **MÁS importante** de la evaluación de la FCT es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Valorar los progresos de los alumnos. ☐
- b) Ayudar a los alumnos a mejorar. ☐
- c) Clasificar a los alumnos según sus conocimientos. ☐
- d) Asignar una calificación. ☐

Con respecto al seguimiento de la FCT por parte del profesor tutor, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones es que:

- P67. El número estipulado de visitas del profesor tutor al centro de trabajo es suficiente.
- P68. Las visitas del profesor tutor al centro de trabajo son útiles para observar el trabajo realizado por los alumnos.
- P69. Para realizar el seguimiento bastaría con efectuar llamadas telefónicas al centro de trabajo con alguna frecuencia.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

En cuanto al logro de los objetivos marcados, señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- P70. Por lo general, el grado de cumplimiento de la programación es satisfactorio.
- P71. Los índices de superación del módulo de FCT son elevados.
- P72. En general, los objetivos establecidos para la FCT se alcanzan satisfactoriamente.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

VI. ALUMNOS

Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- P73. Los alumnos muestran interés por la realización de la FCT.
- P74. El absentismo es escaso.
- P75. No suele haber casos de deserción durante la realización de las prácticas.
- P76. Los alumnos cumplen bien con las tareas encomendadas.
- P77. Los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de las empresas a las que acuden a realizar las prácticas.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos:

- P78. Habilidades técnicas, sobre todo.
- P79. Habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral.
- P80. La posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Centro educativo.
- P81. La experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo.
- P82. La adquisición de hábitos de disciplina laboral.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	1.	2.	3.	4.	5.
P78.	1	2	3	4	5
P79.	1	2	3	4	5
P80.	1	2	3	4	5
P81.	1	2	3	4	5
P82.	1	2	3	4	5

Su experiencia le indica que los alumnos:

- P83. Realizan en las empresas actividades adecuadas y relevantes para su formación.
- P84. Quedan satisfechos de las prácticas.
- P85. No suelen surgir conflictos entre los alumnos y las empresas.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	1.	2.	3.	4.	5.
P83.	1	2	3	4	5
P84.	1	2	3	4	5
P85.	1	2	3	4	5

- P86. Los alumnos, por realizar las prácticas, deberían recibir a cambio:
(señale sólo una alternativa)

- a) Dinero, por los gastos que les origina. ☐
- b) Dinero, por el trabajo que realizan. ☐
- c) Algún tipo de beca o ayuda al estudio. ☐
- d) Nada, es suficiente el beneficio obtenido por la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional. ☐

VII. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

- P87. En su opinión, los tutores de las empresas deberían ser:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Personal que ejerza algún cargo de responsabilidad en la empresa. ☐
- b) Personal Técnico. ☐
- c) Cualquier empleado con experiencia. ☐
- d) Cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor. ☐

Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo:

P88. El seguimiento de los alumnos.

P89. La vigilancia del cumplimiento del programa.

P90. La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.

P91. Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.

P92. La evaluación de los alumnos.

1. Ninguna	2. Poca	3. Regular	4. Bastante	5. Mucha
1.	2.	3.	4.	5.
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que:

P93. Los tutores están, por lo general, capacitados para encargarse de la formación de los alumnos.

P94. Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.

P95. No es estrictamente necesaria, basta con que tengan interés por ser tutores y suficientes conocimientos técnicos.

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1.	2.	3.	4.	5.
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

P96. En su opinión, los tutores de las empresas deberían tener la siguiente contraprestación:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Mayor retribución económica. ☐
- b) Reducción del horario de trabajo. ☐
- c) Méritos para la promoción profesional. ☐
- d) Están suficientemente compensados. ☐

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO
EN LA FAMILIA PROFESIONAL ADMINISTRATIVA
EN LA COMUNIDAD DE MADRID.
ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA LABORAL

CUESTIONARIO A ALUMNOS

SALVAGUARDA

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre la Formación en Centros de Trabajo (FCT) para la realización de una Tesis Doctoral. Por tanto las conclusiones que de ella se obtengan no tienen carácter oficial, sino exclusivamente académico y científico. Los datos que figuren en el cuestionario no serán utilizados, en ningún caso, como instrumentos de control sobre las personas o instituciones que han participado en la investigación. **LOS CUESTIONARIOS SON ANÓNIMOS.** Los datos generales que se solicitan a continuación sólo tienen valor estadístico.

DATOS GENERALES

Nombre del centro educativo		A01
Sexo:	H <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	A02
Edad:		A03
Estudios que cursas actualmente	GESTIÓN ADMINISTRATIVA <input type="checkbox"/> ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS <input type="checkbox"/> SECRETARIADO <input type="checkbox"/>	A04
Estudios anteriores completados (Señala todos los que poseas)	ESO <input type="checkbox"/> FPI <input type="checkbox"/> FPII <input type="checkbox"/> BUP <input type="checkbox"/> BACHILLERATO <input type="checkbox"/> GARANTÍA SOCIAL <input type="checkbox"/> COU <input type="checkbox"/> PRUEBA DE ACCESO A LA FP <input type="checkbox"/> UNIVERSIDAD <input type="checkbox"/>	A05

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

IMPORTANTE: Por favor, *no dejes ninguna pregunta sin contestar*. El cuestionario se compone de una serie de cuestiones, en ocasiones preguntas, con las que puedes estar en mayor o menor grado de acuerdo o desacuerdo. Rodea con un círculo la respuesta seleccionada siguiendo las indicaciones del recuadro superior de cada bloque de preguntas. En otras ocasiones debes señalar sólo una de las alternativas mediante una cruz en la casilla correspondiente.

I. VALORACIÓN DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL**En tu opinión:**

	SI	NO	NS/NC
A06. Estudiar Formación Profesional es una buena manera de aprender lo necesario para acceder después al mundo del trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A07. Con un título de Formación Profesional es más fácil encontrar un empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A08. Algunos de los módulos profesionales que has estudiado son poco útiles para la práctica profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A09. Consideras que has accedido a la Formación Profesional con los suficientes conocimientos generales para el aprovechamiento de las enseñanzas profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A10. En la programación de los ciclos formativos, y en concreto en la familia administrativa, se deberían incluir algunas materias de conocimiento general.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A11. Los estudios de Grado Medio deben poder ser continuados de forma directa con los de Grado Superior, sin necesidad de regresar al Bachillerato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. VALORACIÓN DE LA FCT**En tu opinión:**

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
A12. La FCT se podría sustituir por la realización de prácticas adecuadas en el propio Centro educativo.	1	2	3	4	5
A13. La FCT se debería poder realizar simultaneándola con el curso académico, o en bien en el momento en que más conviniera al alumno.	1	2	3	4	5
A14. La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales.	1	2	3	4	5
A15. La FCT es un buen procedimiento para adquirir experiencia laboral.	1	2	3	4	5

A16. Crees que la **mayor ventaja** de la realización de la FCT es:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Conseguir un puesto de trabajo al finalizarla. ☐
- b) Obtener un conocimiento directo del mundo laboral. ☐
- c) Vivir situaciones que no es posible simular en los centros educativos. ☐
- d) Adquirir actitudes positivas hacia el trabajo. ☐

A17. El **mayor riesgo** de la realización de la FCT es, en tu opinión:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Que las empresas se aprovechen del trabajo que realizas. | <input type="checkbox"/> |
| b) Que las actividades que realizas sean rutinarias y poco formativas. | <input type="checkbox"/> |
| c) Que las empresas acaben por contratar a menos empleados, ya que ese trabajo pueden realizarlo alumnos en prácticas. | <input type="checkbox"/> |
| d) Que se conviertan en un simple trámite para conseguir un título. | <input type="checkbox"/> |

¿Estás de acuerdo en que...

SI NO NS/NC

A18. ...la realización de la FCT sea obligatoria?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A19. ...la FCT se considere como un módulo más y deba ser calificado para superarlo?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A20. ...la FCT sólo se pueda realizar después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A21. ...el tiempo de duración de las prácticas es suficiente?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

III. GESTIÓN DE LA FCT

A22. En tu opinión, el **agente más adecuado** para establecer contacto con las empresas para la realización de la FCT es:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) La Administración educativa. | <input type="checkbox"/> |
| b) Las Cámaras de Comercio. | <input type="checkbox"/> |
| c) Los Centros educativos. | <input type="checkbox"/> |
| d) Los tutores de los Centros educativos. | <input type="checkbox"/> |
| e) Los propios alumnos. | <input type="checkbox"/> |

A23. Según tu propia experiencia, el **procedimiento más empleado** en la práctica para establecer contacto con las empresas es:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- | | |
|--|--------------------------|
| a) A través de la Administración educativa. | <input type="checkbox"/> |
| b) A través de las Cámaras de Comercio. | <input type="checkbox"/> |
| c) Por gestión directa del Centro educativo. | <input type="checkbox"/> |
| d) Por contactos personales de los profesores. | <input type="checkbox"/> |
| e) Por contactos personales de los alumnos. | <input type="checkbox"/> |

En cuanto a la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, en tu opinión:

SI NO NS/NC

A24. Se muestran interesadas en admitir alumnos en prácticas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A25. Son favorables porque piensan que pueden beneficiarse del trabajo de los alumnos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A26. Son reacias a admitir alumnos porque piensan que les supone una sobrecarga de trabajo.

☐

A27. Son reacias porque piensan que no reciben suficientes contraprestaciones.

☐

A28. Para **incentivar a las empresas** para admitir alumnos en prácticas, crees que **lo mejor** sería que:

(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Existiera alguna normativa oficial que obligara a las empresas a acoger un determinado número de alumnos en prácticas.
- b) Las empresas recibieran por ello mayor compensación económica.
- c) Las empresas obtuvieran exenciones fiscales.
- d) La situación actual es satisfactoria.

☐
☐
☐
☐

A29. Para la **selección de las empresas** colaboradoras el criterio que consideras **más importante** de los que se especifican a continuación es:

(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Sus características organizativas y productivas.
- b) La proximidad geográfica.
- c) Su tamaño.
- d) La adecuación de los puestos formativos ofertados.
- e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer.

☐
☐
☐
☐
☐

A30. Para la **selección de las empresas** colaboradoras el criterio que consideras **menos importante** de los que se especifican a continuación es:

(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Sus características organizativas y productivas.
- b) La proximidad geográfica.
- c) Su tamaño.
- d) La adecuación de los puestos formativos ofertados.
- e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer.

☐
☐
☐
☐
☐

En cuanto a los puestos formativos, ¿estás de acuerdo en que...

A31. ...se ha procurado que los alumnos ocupen diferentes puestos formativos durante el tiempo de las prácticas?

1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
1	2	3	4	5

A32. ...los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa para el ciclo formativo se corresponden bien con los perfiles que necesitan las empresas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A33. ...los puestos formativos que ofertan las empresas son adecuados a los contenidos y al perfil profesional del Ciclo Formativo que has cursado?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

IV. PROGRAMACIÓN DE LA FCT**En lo referente a la preparación de las prácticas, opinas que:**

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
A34. Debe existir colaboración entre los Centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.	1	2	3	4	5
A35. Antes de la realización de las prácticas has celebrado en el Instituto suficientes sesiones preparatorias.	1	2	3	4	5
A36. Has recibido suficiente información sobre la empresa en la que realizarías las prácticas y sobre las tareas que tendrías que desempeñar en ella.	1	2	3	4	5

A37. En tu opinión, la **mejor manera de asignar los alumnos a los puestos formativos** es:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Teniendo en cuenta las capacidades de los alumnos. ☐
- b) Según criterios de proximidad geográfica. ☐
- c) Según las peticiones de las propias empresas. ☐
- d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación. ☐
- e) Teniendo en cuenta las preferencias de los alumnos. ☐
- f) Al azar. ☐

A38. Por lo que tú conoces, la asignación de los alumnos a los puestos formativos disponibles se ha realizado:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) teniendo en cuenta las capacidades de los alumnos. ☐
- b) Según criterios de proximidad geográfica. ☐
- c) Según las peticiones de las propias empresas. ☐
- d) Se tienen en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación. ☐
- e) Se tienen en cuenta las preferencias de los alumnos. ☐
- f) Al azar. ☐

V. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

A39. Lee atentamente todas las posibilidades y di cual te parece el **mejor procedimiento de evaluación** de las prácticas:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo. ☐
- b) La autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos. ☐
- d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada. ☐
- f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas. ☐
- g) Calificarlas positivamente simplemente por haberlas realizado. ☐

¿Estás de acuerdo en que...

SI NO a veces

A40. ...tu tutor realiza visitas a la empresa con regularidad, cada quince días más o menos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A41. ...las observaciones de tu actividad en la empresa que hacen los tutores, sirve para que ellos te orienten en las tareas que realizas, corrigiéndote si es necesario?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

¿Estás de acuerdo en que...

SI NO a veces

A42. ...por lo general, se cumple satisfactoriamente la programación?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A43. ...las enseñanzas teóricas recibidas en el Instituto se corresponden con la práctica real?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

VI. ALUMNOS

¿Crees que...

SI NO NS/NC

A44. ...la FCT es uno de los aspectos de tus estudios que más te interesaba cuando decidiste realizarlos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A45. ...lo que esperabas de la FCT se cumple satisfactoriamente en la práctica?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A46. ...lo normal es que los alumnos asistan regularmente y con puntualidad a las empresas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A47. ...prácticamente no se dan casos de abandono durante la realización de las prácticas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A48. ...los alumnos se comportan en las empresas como un trabajador más?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A49. ...los alumnos cumplen con agrado las tareas encomendadas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A50. ...los alumnos cumplen las normas de funcionamiento de las empresas a las que acuden a realizar las prácticas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

En tu opinión, la realización de las prácticas te ha aportado:

SI NO a veces

A51. Habilidades técnicas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A52. Las habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral, como relacionarte bien con compañeros y superiores, por ejemplo.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A53. La posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Instituto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A54. La experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A55. La adquisición de hábitos de disciplina laboral.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Tu opinión es que:**SI NO a veces**

- A56. En la empresa realizas tareas adecuadas e importantes para tu formación.
- A57. No es normal que surjan conflictos entre los alumnos y la empresa de prácticas.
- A58. Si realizas bien las tareas encomendadas cabe la posibilidad de que la empresa te ofrezca un puesto de trabajo.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Según tu experiencia como alumno en prácticas, ¿qué valoración harías de...

- A59. ...el apoyo de tus profesores?
- A60. ...el apoyo de tu tutor en el centro de trabajo?
- A61. ...la experiencia profesional que has adquirido?
- A62. ...los conocimientos que has adquirido?
- A63. ...el apoyo de los empleados de la empresa?

	1. Muy mala	2. Mala	3. Regular	4. Buena	5. Muy buena
A59.	1	2	3	4	5
A60.	1	2	3	4	5
A61.	1	2	3	4	5
A62.	1	2	3	4	5
A63.	1	2	3	4	5

- A64. Crees que, por realizar las prácticas, deberías recibir a cambio:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Dinero, por los gastos que te origina. ☐
- b) Dinero, por el trabajo que realizas. ☐
- c) Algún tipo de beca o ayuda al estudio. ☐
- d) Nada, es suficiente el beneficio que obtienes por la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional. ☐

VII. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

- A65. En tu opinión, los tutores de las empresas deberían ser:
(señala con una cruz sólo una alternativa)

- a) Personal que tenga algún cargo de responsabilidad en la empresa. ☐
- b) Personal Técnico. ☐
- c) Cualquier empleado con experiencia. ☐
- d) Cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor. ☐

Manifiesta tu opinión sobre el cumplimiento de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo:

- A66. El seguimiento de las actividades de los alumnos.
- A67. La vigilancia del cumplimiento del programa.

	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
	1.	2.	3.	4.	5.
A66.	1	2	3	4	5
A67.	1	2	3	4	5

A68. La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.

1 2 3 4 5

A69. Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.

1 2 3 4 5

A70. La evaluación de los alumnos.

1 2 3 4 5

En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, opinas que:

1. Total desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Opinión neutra
4. De acuerdo
5. Total acuerdo

A71. Los tutores están, por lo general, capacitados para encargarse de la formación de los alumnos.

1 2 3 4 5

A72. Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.

1 2 3 4 5

A73. No es estrictamente necesaria, basta con que tengan interés por ser tutores y suficientes conocimientos técnicos.

1 2 3 4 5

A74. En tu opinión, los tutores de las empresas deberían tener la siguiente contraprestación:
(señala con una cruz sólo una casilla)

- a) Mayor retribución económica. ☐
- b) Reducción del horario de trabajo. ☐
- c) Méritos para la promoción profesional. ☐
- d) Están suficientemente compensados ☐

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO
EN LA FAMILIA PROFESIONAL ADMINISTRATIVA
EN LA COMUNIDAD DE MADRID.
ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA LABORAL

Cuestionario

TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

SALVAGUARDA

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre la Formación en Centros de Trabajo (FCT) para la realización de una Tesis Doctoral. Por tanto las conclusiones que de ella se obtengan no tienen carácter oficial, sino exclusivamente académico y científico. Los datos que figuren en el cuestionario no serán utilizados, en ningún caso, como instrumentos de control sobre las personas o instituciones que han participado en la investigación. **LOS CUESTIONARIOS SON ANÓNIMOS.** Los datos generales que se solicitan sólo tienen valor estadístico.

DATOS GENERALES

Nombre de la empresa:		T01.
Tamaño de la empresa	Grande <input type="checkbox"/> Mediana <input type="checkbox"/> Pequeña <input type="checkbox"/>	T02.
Sexo:	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	T03.
Edad:		T04.
Años de antigüedad en la empresa:		T05.
Años de experiencia como tutor de FCT:		T06.
Cargo en la empresa:		T07.
¿Tiene experiencia anterior como formador de trabajadores?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	T08.
Número de alumnos de FCT que tutela en la actualidad:		T09.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

IMPORTANTE: Por favor, *no deje ninguna pregunta sin contestar*. El cuestionario se compone de una serie de afirmaciones, en ocasiones de preguntas, con las que usted puede estar en mayor o menor grado de acuerdo o desacuerdo. Rodee con un círculo la respuesta seleccionada siguiendo las indicaciones del recuadro superior de cada bloque de preguntas. En otras ocasiones debe señalar sólo una de las alternativas mediante una cruz en la casilla correspondiente.

I. VALORACIÓN DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En su opinión:

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
T10. La Formación Profesional actual da respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas.	1	2	3	4	5
T11. La Formación Profesional actual favorece la inserción de los alumnos en el mundo laboral.	1	2	3	4	5
T12. Las empresas prefieren contratar a trabajadores que tengan estudios de Formación Profesional antes que a otros que no los tengan.	1	2	3	4	5
T13. Los alumnos que hacen las prácticas en su empresa tienen buena preparación teórica por lo general.	1	2	3	4	5

II. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT)

En su opinión:

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
T14. La FCT se podría sustituir por la realización de prácticas adecuadas en el propio Centro educativo.	1	2	3	4	5
T15. Sería preferible que las prácticas pudieran ser realizadas simultaneándolas con los estudios.	1	2	3	4	5
T16. La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales.	1	2	3	4	5
T17. La FCT es un buen procedimiento para que los alumnos adquieran la experiencia laboral necesaria antes de su primer empleo.	1	2	3	4	5
T18. Las empresas prefieren contratar a alumnos que hayan realizado sus prácticas en la propia empresa antes que a otros que no conocen.	1	2	3	4	5

En el siguiente bloque de cuestiones se desea que de usted su opinión sobre algunos posibles efectos derivados de la realización de la FCT:

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
T19. Que los alumnos consigan obtener un conocimiento real del mundo laboral.	1	2	3	4	5

T20.	Que los alumnos puedan observar y vivir situaciones que no es posible simular en los Centros educativos.	1	2	3	4	5
T21.	Que los alumnos consigan fácilmente un puesto de trabajo al finalizarla.	1	2	3	4	5
T22.	Que los alumnos adquieran actitudes positivas hacia el trabajo.	1	2	3	4	5
T23.	Que las empresas se aprovechen económicamente del trabajo realizado por los alumnos.	1	2	3	4	5
T24.	Que las actividades realizadas por los alumnos sean poco formativas.	1	2	3	4	5
T25.	Que las actividades asignadas a los alumnos sean demasiado rutinarias.	1	2	3	4	5
T26.	Que las empresas tiendan a contratar a menos empleados, ya que ese trabajo pueden realizarlo alumnos en prácticas.	1	2	3	4	5
T27.	Que la realización de la FCT acabe convirtiéndose en un simple trámite.	1	2	3	4	5

III. GESTIÓN DE LA FCT

T28. En su opinión, el agente más adecuado para establecer contacto con las empresas para la realización de la FCT es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) La Administración educativa. ☐
- b) Las Cámaras de Comercio. ☐
- c) Los Centros educativos. ☐
- d) Los tutores de los Centros educativos. ☐
- e) Los propios alumnos. ☐

T29. Según su propia experiencia, el procedimiento más empleado en la práctica para establecer contacto con las empresas es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) A través de la Administración educativa. ☐
- b) A través de las Cámaras de Comercio. ☐
- c) Por gestión directa del Centro educativo. ☐
- d) Por contactos personales de los profesores. ☐
- e) Por contactos personales de los alumnos. ☐

T30. En cuanto a la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, en su opinión:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Se muestran interesadas en admitir alumnos en prácticas. ☐
- b) Son favorables porque piensan que pueden beneficiarse del trabajo de los alumnos. ☐
- c) Son reacias a admitir alumnos porque piensan que les supone una sobrecarga de trabajo. ☐
- d) Son reacias porque piensan que no reciben suficientes contraprestaciones. ☐

T31. Para incentivar a las empresas para admitir alumnos en prácticas, usted cree que lo mejor sería que:
(señale con una cruz sólo una casilla)

- a) Existiera alguna normativa oficial que obligara a las empresas a acoger un determinado número de alumnos en prácticas. ☐
- b) Las empresas recibieran por ello mayor compensación económica. ☐
- c) Las empresas obtuvieran exenciones fiscales. ☐
- d) La situación actual es satisfactoria. ☐

VI. PROGRAMACIÓN DE LA FCT

En lo referente a la preparación de las prácticas, usted opina que:

SI NO

- T32. Debe haber colaboración entre los Centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas. ☐ ☐
- T33. El tiempo que disponen los tutores de las empresas para la organización de las prácticas es suficiente. ☐ ☐
- T34. Los alumnos acuden a las prácticas con suficiente información sobre la empresa y sobre las tareas que desempeñarán en ella. ☐ ☐

En cuanto a los puestos formativos:

SI NO a veces

- T35. Usted procura que los alumnos a su cargo ocupen diferentes puestos formativos durante el tiempo de las prácticas. ☐ ☐ ☐
- T36. Usted considera que los puestos formativos que se asignan a los alumnos son adecuados para su formación. ☐ ☐ ☐

T37. En su opinión, el mejor criterio para asignar a los alumnos a los puestos formativos es:
(señale con una cruz sólo una casilla)

- a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos. ☐
- b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa. ☐
- c) Según las peticiones de las propias empresas. ☐
- d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación del Centro educativo. ☐
- e) Según las preferencias de los propios alumnos. ☐
- f) Al azar. ☐

T38. En la práctica, la asignación de los alumnos a los puestos formativos se lleva a cabo normalmente:
(señale con una cruz sólo una casilla)

- a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos. ☐
- b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa. ☐
- c) Según las peticiones de las propias empresas. ☐
- d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación del Centro educativo. ☐
- e) Según las preferencias de los propios alumnos. ☐
- f) Al azar. ☐

V. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el seguimiento que los profesores de los Centros educativos hacen de los alumnos en prácticas:

1. Total desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Opinión neutra
4. De acuerdo
5. Total acuerdo

T39. Las visitas del profesor tutor al centro de trabajo son necesarias para la formación de los alumnos.

1 2 3 4 5

T40. Para realizar el seguimiento bastaría con que efectuasen llamadas telefónicas al centro de trabajo con alguna frecuencia.

1 2 3 4 5

T41. Lea todas las posibilidades y diga cual le parece la forma más adecuada de evaluar las prácticas:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo. ☐
- b) La autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos. ☐
- d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada. ☐
- f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas. ☐
- g) Calificarlas positivamente simplemente por haberlas realizado. ☐

T42. En la práctica, y por lo que usted conoce, la forma **más frecuente** de evaluar las prácticas es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo. ☐
- b) Mediante la autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos. ☐
- d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos. ☐
- e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada. ☐
- f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas. ☐
- g) Se califican positivamente simplemente por haberlas realizado. ☐

T43. En su opinión, el aspecto **más importante** de la evaluación de la FCT es:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Valorar los progresos de los alumnos. ☐
- b) Ayudar a los alumnos a mejorar. ☐
- c) Clasificar a los alumnos según sus conocimientos. ☐
- d) Asignar una calificación. ☐

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
T44. Los criterios para la evaluación de los alumnos, recogidos en los documentos que usted debe cumplimentar, están formulados con claridad, con un lenguaje que usted comprende bien.	1	2	3	4	5
T45. Mediante la evaluación es posible corregir a los alumnos en sus tareas.	1	2	3	4	5
T46. Los criterios de evaluación de las capacidades de los alumnos son adecuados.	1	2	3	4	5
T47. Los objetivos establecidos para las prácticas se alcanzan satisfactoriamente.	1	2	3	4	5
T48. La programación se cumple en su totalidad.	1	2	3	4	5
T49. Los informes de evaluación emitidos por los tutores del centro de trabajo tienen mucho valor a la hora de la calificación final de los alumnos.	1	2	3	4	5
T50. La burocracia y papeleo exigidos para evaluar a los alumnos son excesivos.	1	2	3	4	5

VI. ALUMNOS**Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:**

	1. Total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Opinión neutra	4. De acuerdo	5. Total acuerdo
T51. Los alumnos muestran interés por la realización de la FCT.	1	2	3	4	5
T52. El absentismo es escaso.	1	2	3	4	5
T53. No suelen haber casos de deserción durante la realización de las prácticas.	1	2	3	4	5
T54. Los alumnos cumplen bien las tareas encomendadas.	1	2	3	4	5
T55. Los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de la empresa.	1	2	3	4	5

En su opinión, ¿en qué medida la realización de las prácticas aporta a los alumnos:

	1. Nada	2. Poco	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho
T56. ...habilidades técnicas?	1	2	3	4	5
T57. ...las habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral?	1	2	3	4	5

T58. ...la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Centro educativo?

1 2 3 4 5

T59. ...la experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo?

1 2 3 4 5

T60. ...la adquisición de hábitos de disciplina laboral?

1 2 3 4 5

Su experiencia le indica que los alumnos:

Nunca
1.
Casi nunca
2.
Algunas veces
3.
Casi siempre
4.
Siempre
5.

T61. Realizan en las empresas actividades adecuadas y relevantes para su formación.

1 2 3 4 5

T62. Quedan satisfechos de las prácticas.

1 2 3 4 5

T63. Los alumnos, por realizar las prácticas, deberían recibir a cambio:
(señale sólo una alternativa)

- a) Dinero, por los gastos que les origina. ☐
- b) Dinero, por el trabajo que realizan. ☐
- c) Algún tipo de beca o ayuda al estudio. ☐
- d) Nada, es suficiente el beneficio obtenido por la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional. ☐

VII. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

T64. En su opinión, los tutores de las empresas deberían ser:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Personal con algún cargo de responsabilidad en la empresa. ☐
- b) Personal Técnico. ☐
- c) Cualquier empleado con experiencia. ☐
- d) Cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor. ☐

Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo:

Ninguna
1.
Poca
2.
Regular
3.
Bastante
4.
Mucha
5.

T65. El seguimiento de los alumnos.

1 2 3 4 5

T66. La vigilancia del cumplimiento del programa.

1 2 3 4 5

T67. La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.

1 2 3 4 5

T68. Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.

1 2 3 4 5

T69. La evaluación de los alumnos.

1 2 3 4 5

En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que:

T70. Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.

1. Total desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Opinión neutra
4. De acuerdo
5. Total acuerdo

1 2 3 4 5

T71. No es estrictamente necesaria, basta con tener interés por ser tutor y poseer los suficientes conocimientos técnicos.

1 2 3 4 5

T72. Usted estaría dispuesto a realizar algún tipo de curso de formación pedagógica para cumplir mejor con su función de tutor:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Si recibiera algún tipo de compensación económica por ello.
b) Si la realización del curso tuviera valor para su promoción profesional.
c) Si supusiera una disminución de la jornada laboral.
d) En ningún caso, ya que se considera suficientemente capacitado.

☐
☐
☐
☐

T73. En su opinión, por ser tutor de alumnos en prácticas usted debería tener la siguiente contraprestación:
(señale con una cruz sólo una alternativa)

- a) Mayor retribución económica.
b) Reducción del horario de trabajo.
c) Méritos para la promoción profesional.
d) Se considera suficientemente compensado.

☐
☐
☐
☐

Desde su experiencia como tutor de FCT, ¿cuál es su opinión personal sobre...

Muy mala
Mala
Aceptable
Buena
Muy buena
1. 2. 3. 4. 5.

T74. ...el apoyo que ha recibido de la Administración educativa?

1 2 3 4 5

T75. ...el apoyo de los profesores de los centros educativos?

1 2 3 4 5

T76. ...el apoyo de la empresa?

1 2 3 4 5

T77. ...la colaboración del personal de la empresa en su tarea?

1 2 3 4 5

T78. ...su satisfacción personal como tutor?

1 2 3 4 5

T79. ...las compensaciones que ha recibido?

1 2 3 4 5

T80. ...el progreso de los alumnos?

1 2 3 4 5

T81. ...su disposición a continuar en el futuro como tutor de FCT?

1 2 3 4 5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo II

Libros de códigos

- Profesores-tutores de FCT
- Alumnos de FCT
- Tutores de centros de trabajo

LIBRO DE CÓDIGOS

TESIS DOCTORAL

Análisis del módulo de Formación en Centros de Trabajo en la Familia Profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral.

CUESTIONARIO PARA:

Profesores Tutores de FCT

0. VARIABLES GENERALES DE PORTADA.

Pregunta P01. Nombre del Centro.

- Se identifica para asignar el código de Centro

Pregunta P02. Sexo.

- Valores permitidos: 1 (Hombre) y 2 (Mujer)
- No contesta: 0

Pregunta P03. Edad.

- Valores permitidos: de 1 a 6 (véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

Pregunta P04. Número de años de experiencia docente.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (véase la *nota 2*)
- No contesta: 0

Pregunta P05. Número de años de experiencia como tutor de FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (véase la *nota 2*)
- No contesta: 0

Pregunta P06. Titulación académica.

- Valores permitidos: 1 (Técnico FP II), 2 (Diplomado), 3 (Licenciado), 4 (Doctor).
- No contesta: 0

Pregunta P07. Experiencia de trabajo en la empresa.

- Valores permitidos: 1 (sí) y 2 (no)
- No contesta: 0

Pregunta P08. Número de grupos tutelados actualmente.

- Variable numérica abierta.
- No contesta: 0

Pregunta P09. Número de alumnos tutelados actualmente.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (véase la *nota 3*).
- No contesta: 0

Pregunta P10. Número de empresas que atiende actualmente.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (véase la *nota 4*).
- No contesta: 0

1. VALORACIÓN DE LA NUEVA FP.

1.1. VALORACIÓN GENERAL.

Pregunta P11. Comparación con el anterior modelo de FP.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

1.2. UTILIDAD DE LA NUEVA FP PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

Pregunta P12. Valor de la nueva FP para las necesidades de formación inicial demandada por las empresas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P13. Valor de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P14. Valor de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos en relación el modelo de FP anterior.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

1.3. CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS.

Pregunta P15. Nivel de los conocimientos generales previos de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P16. Conveniencia de incluir en los programas de los Ciclos Formativos algunas materias complementarias de conocimientos generales.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

1.4. CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS.

Pregunta P17. Conexión de los Ciclos de Grado Medio con los de Grado Superior.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P18. Conveniencia del carácter terminal de los estudios profesionales.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FCT.

2.1. GRADO DE ACUERDO CON EL VALOR DE LA FCT PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

Pregunta P19. Valor de la FCT para el acercamiento de la realidad laboral a los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P20. Valor de la FCT como procedimiento de realización de prácticas en situaciones reales.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P21. Valor de la FCT para la adquisición de experiencia laboral.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P22. Valor de la FCT para la inserción laboral inmediata de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P23. Posibilidad de contratación de los alumnos por las propias empresas en las que realizan las prácticas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.2. RELACIÓN ENTRE LOS MUNDOS EDUCATIVO Y LABORAL.

Pregunta P24. Valor de la FCT como nexo entre los Centros educativos y las empresas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P25. Utilidad de la FCT para que los Centros educativos conozcan mejor los cambios tecnológicos que se producen en el ámbito productivo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P26. Utilidad de la FCT para que los Centros educativos adapten los contenidos teóricos a la necesidades reales de los centros productivos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P27. Incidencia de la FCT en la programación realista de los Ciclos Formativos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.3. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

Pregunta P28. Recursos materiales.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P29. Recursos humanos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P30. Recursos económicos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.4. GRADO DE ACUERDO SOBRE LA CONVENIENCIA DE OTROS PROCEDIMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES.

Pregunta P31. En el propio Centro educativo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P32. Según el modelo de prácticas en alternancia.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.5. GRADO DE ACUERDO SOBRE ALGUNOS EFECTOS POSIBLES, POSITIVOS Y NEGATIVOS, DERIVADOS DE LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

Pregunta P33. Conocimiento real del mundo laboral.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P34. Vivencia de situaciones no reproducibles en los Centros educativos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P35. Consecución de puestos de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P36. Adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P37. Aprovechamiento económico del trabajo de los alumnos por parte de las empresas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P38. Valor formativo de las actividades que realizan los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P39. Asignación de tareas rutinarias a los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P40. Aprovechamiento laboral del trabajo de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P41. Pérdida del carácter formativo de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.6. GRADO DE ACUERDO CON CIERTOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LA FCT.

Pregunta P42. Obligatoriedad de realizar la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P43. Su consideración como módulo profesional calificable.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P44. Obligatoriedad de cursarla sólo después de superar los demás módulos formativos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

3. GESTIÓN DE LA FCT.

3.1. AGENTES PARA EL CONTACTO Y CONVENIO CON LAS EMPRESAS.

Pregunta P45. Agente más deseable.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

Pregunta P46. Agente real.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

3.2. DISPOSICIÓN DE LAS EMPRESAS A COLABORAR EN LA FCT.

Pregunta P47. Interés o desinterés de las empresas hacia la colaboración.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

Pregunta P48. Forma más adecuada de incentivar a las empresas hacia la colaboración.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

3.3. SELECCIÓN DE LAS EMPRESAS COLABORADORAS.

Pregunta P49. Criterio considerado más importante.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

Pregunta P50. Criterio considerado menos importante.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

3.4. GRADO DE ACUERDO SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS OFERTADOS POR LAS EMPRESAS.

Pregunta P51. Facilitación del inventario de puestos de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P52. Correspondencia entre los perfiles definidos por la Administración educativa y los ofertados por las empresas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P53. Adecuación de los puestos formativos ofertados para Grado Medio con los contenidos teóricos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P54. Adecuación de los puestos formativos ofertados para Grado Superior con los contenidos teóricos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P55. Rotación del alumno por distintos puestos formativos durante la realización de las prácticas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT.

4.1. PREPARACIÓN DE LA FCT.

Pregunta P56. Colaboración entre Centros educativos y empresas en la programación de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P57. Adecuación de las orientaciones oficiales sobre la programación de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.

- No contesta: 0

Pregunta P58. Tiempo para la programación.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P59. Tiempo de realización.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P60. Tiempo de preparación con los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P61. Información ofrecida a los alumnos sobre la empresa de prácticas y las tareas que han de desempeñar en ella.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

4.2. CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE PUESTOS FORMATIVOS.

Pregunta P62. Mejor criterio (deseable).

- Valores permitidos: de 1 a 6. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

Pregunta P63. Criterio seguido en la realidad.

- Valores permitidos: de 1 a 6. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

5.1. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Pregunta P64. Mejor procedimiento (deseable).

- Valores permitidos: de 1 a 7. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

Pregunta P65. Procedimiento empleado en la realidad.

- Valores permitidos: de 1 a . (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

5.2. ELEMENTOS DE EVALUACIÓN.

Pregunta P66. Aspecto considerado más importante en la evaluación de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

5.3. SEGUIMIENTO DE LA FCT

Pregunta P67. Suficiencia del número de visitas estipuladas al centro de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P68. Utilidad de las visitas al centro de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P69. Opinión sobre la sustitución de las visitas por contactos telefónicos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

5.4. LOGRO DE LOS OBJETIVOS.

Pregunta P70. Grado de cumplimiento de la programación.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P71. Índices de superación de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P72. Logro de los objetivos de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

6. ALUMNOS.

6.1. ACTITUDES.

Pregunta P73. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P74. Absentismo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P75. Deserción escolar.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P76. Cumplimiento de las tareas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P77. Cumplimiento de normas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

6.2. APORTACIONES DE LA FCT A LOS ALUMNOS.

Pregunta P78. Habilidades técnicas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P79. Habilidades sociales.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P80. Aplicación de conocimientos teóricos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P81. Experiencia laboral para la búsqueda de empleo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P82. Hábitos de disciplina laboral.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

6.3. RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS CENTROS DE TRABAJO.

Pregunta P83. Adecuación de las actividades realizadas para la formación.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P84. Satisfacción de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P85. Conflictos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.

- No contesta: 0

Pregunta P86. Compensaciones a los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO.

7.1. FUNCIÓN DE TUTORÍA.

Pregunta P87. Personal más adecuado.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

7.2. IMPORTANCIA QUE SE ATRIBUYE A LAS TAREAS ENCOMENDADAS.

Pregunta P88. Seguimiento de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P89. Vigilancia del cumplimiento del programa.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P90. Organización de tareas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P91. Asesoramiento de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P92. Evaluación de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

7.3. FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

Pregunta P93. Grado de capacitación.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P94. Conveniencia de formación pedagógica específica.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta P95. Necesidad de formación pedagógica.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

7.4. CONTRAPRESTACIONES.

Pregunta P96. Contraprestación más adecuada por la función tutorial.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (véase la *nota 5*)
- No contesta: 0

NOTAS

1. Distribución por edad.

30 años o menos	1
de 31 a 40 años.....	2
de 41 a 50 años.....	3
de 51 a 60 años.....	4
61 años o más	5

2. Distribución de años de experiencia docente o de tutoría.

3 años o menos.....	1
de 4 a 6 años.....	2
de 7 a 9 años.....	3
10 años o más.....	4

3. Distribución del número de alumnos tutelados.

10 alumnos o menos.....	1
de 11 a 20 alumnos.....	2
de 21 a 30 alumnos.....	3
31 alumnos o más.....	4

4. Distribución del número de empresas atendidas.

4 empresas o menos.....	1
de 5 a 7 empresas.....	2
de 8 a 10 empresas	3
11 empresas o más.....	4

5. Las preguntas cuyas alternativas se señalan alfabéticamente deberán codificarse con dígitos numéricos correlativos a la ordenación alfabética normal.

LIBRO DE CÓDIGOS

TESIS DOCTORAL

Análisis del módulo de Formación en Centros de Trabajo en la Familia Profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral.

CUESTIONARIO PARA:

Alumnos

0. VARIABLES GENERALES

Pregunta A01. Nombre del Centro.

- Se identifica para asignar el código de Centro

Pregunta A02. Sexo.

- Valores permitidos: 1 (Hombre) y 2 (Mujer)
- No contesta: 0

Pregunta A03. Edad.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (Véase la *nota 2*)
- No contesta: 0

Pregunta A04. Estudios cursados actualmente.

- Valores permitidos: 1 (Grado Medio) y 2 (Grado Superior)
- No contesta: 0

Pregunta A05. Estudios anteriores completados.

- Valores permitidos: 1 (E.S.O.), 2 (FP I), 3 (FP II), 4 (B.U.P.), 5 (Bachillerato L.O.G.S.E.), 6 (Garantía Social), 7 (C.O.U.), 8 (Prueba de Acceso) y 9 (Universidad).
- No contesta: 0

1. VALORACIÓN DE LA NUEVA FP.

1.1. UTILIDAD DE LA NUEVA FP PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

Pregunta A06. Valor de la FP para la adquisición de conocimientos profesionales.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC).

Pregunta A07. Valor del Título Profesional para conseguir empleo.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A08. Utilidad de los módulos profesionales para la práctica profesional.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

1.2. CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS.

Pregunta A09. Conocimientos generales previos.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A10. Conveniencia de incluir en el currículo materias complementarias de conocimientos generales.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

1.3. CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS.

Pregunta A11. Conexión de los Ciclos de Grado Medio con los de Grado Superior.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

2. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FCT.

2.1. GRADO DE ACUERDO SOBRE LA CONVENIENCIA DE OTROS PROCEDIMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES.

Pregunta A12. Realización de prácticas en el propio Centro educativo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A13. Modelo de prácticas en alternancia.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.2. GRADO DE ACUERDO CON EL VALOR DE LA FCT PARA LA INSERCIÓN LABORAL.

Pregunta A14. Valor de la FCT para el conocimiento de contextos laborales reales.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A15. Valor de la FCT para la adquisición de experiencia laboral.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.3. VENTAJAS Y RIESGOS DERIVADOS DE LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

Pregunta A16. La mayor ventaja.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

Pregunta A17. El mayor riesgo.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

2.4. GRADO DE ACUERDO CON CIERTOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LA FCT.

Pregunta A18. Obligatoriedad de realizar la FCT.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A19. consideración de la FCT como módulo formativo calificable.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A20. Obligatoriedad de cursar la FCT sólo después de superar los demás módulos formativos.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A21. Duración de las prácticas.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC).

3. GESTIÓN DE LA FCT.

3.1. AGENTES PARA EL CONTACTO Y CONVENIO CON LAS EMPRESAS.

Pregunta A22. Agente deseable.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

Pregunta A23. Agente real.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

3.2. DISPOSICIÓN DE LAS EMPRESAS A COLABORAR EN LA FCT

Pregunta A24. Interés o desinterés de la empresas hacia la colaboración.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A25. Aprovechamiento laboral del trabajo de los alumnos.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A26. Rechazo por razones de sobrecarga de trabajo.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A27. Rechazo por considerar insuficientes la contraprestaciones recibidas.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A28. Forma más adecuada de incentivar a las empresas a la colaboración..

- Valores permitidos: de 1 a 4. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

3.3. SELECCIÓN DE LAS EMPRESAS COLABORADORAS.

Pregunta A29. Criterio más importante.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (Véase la *nota 1*).
- No contesta: 0

Pregunta A30. Criterio menos importante.

- Valores permitidos: de 1 a 5. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

3.4. GRADO DE ACUERDO SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS OFERTADOS POR LA EMPRESAS.

Pregunta A31. Rotación por distintos puestos formativos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A32. Correspondencia entre los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa y las necesidades de las empresas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A33. Adecuación de los puestos formativos ofertados con los estudios teóricos cursados.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT

4.1. PREPARACIÓN DE LA FCT

Pregunta A34. Necesidad de colaboración entre Centros educativos y empresas en la programación de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.

- No contesta: 0

Pregunta A35. Suficiencia de las sesiones preparatorias.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A36. Información ofrecida a los alumnos sobre la empresa de prácticas y las tareas que han de desempeñar en ella.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

4.2. CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS.

Pregunta A37. Mejor criterio (deseable).

- Valores permitidos: de 1 a 6. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

Pregunta A38. Criterio seguido en la realidad.

- Valores permitidos: de 1 a 6. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

5.1. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.

Pregunta A39. Mejor procedimiento (deseable).

- Valores permitidos: Valores permitidos: de 1 a 7. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

5.2. SEGUIMIENTO DE LA FCT

Pregunta A40. Cumplimiento por los profesores del número estipulado de visitas al centro de trabajo.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces)
- No contesta: 0

Pregunta A41. Utilidad de las visitas al centro de trabajo para la orientación de los alumnos.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

5.3. LOGRO DE LOS OBJETIVOS.

Pregunta A42. Cumplimiento de la programación.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).

- No contesta: 0

Pregunta A43. Correspondencia entre lo aprendido en Centro educativo y la práctica real.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

6. ALUMNOS.

6.1. ACTITUDES.

Pregunta A44. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A45. Satisfacción de expectativas.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A46. Absentismo.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A47. Deserción.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A48. Asunción de roles laborales.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A49. Cumplimiento de tareas.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

Pregunta A50. Cumplimiento de normas.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (NS/NC)

6.2. APORTACIONES DE LA FCT A LOS ALUMNOS.

Pregunta A51. Habilidades técnicas.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

Pregunta A52. Habilidades sociales.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

Pregunta A53. Aplicación de conocimientos teóricos.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

Pregunta A54. Experiencia laboral para la búsqueda de empleo.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

Pregunta A55. Hábitos de disciplina laboral.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

6.3. RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS CENTROS DE TRABAJO.

Pregunta A56. Adecuación de las actividades realizadas para la formación.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

Pregunta A57. Conflictos.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

Pregunta A58. Posibilidad de obtener contrato laboral en la empresa de prácticas a la finalización de las prácticas.

- Valores permitidos: 1 (sí), 2 (no) y 3 (a veces).
- No contesta: 0

6.4. VALORACIONES GENERALES DESDE LA EXPERIENCIA.

Pregunta A59. Apoyo de los profesores.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A60. Apoyo de los tutores del centro de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A61. Experiencia laboral adquirida.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A62. Conocimientos adquiridos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A63. Apoyo de los demás empleados.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

6.5. CONTRAPRESTACIONES.

Pregunta A64. Contraprestación deseable.

- Valores permitidos: Valores permitidos: de 1 a 4. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO

7.1. FUNCIÓN DE TUTORÍA.

Pregunta A65. Personal más adecuado.

- Valores permitidos: de 1 a 4. (véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

7.2. IMPORTANCIA DE LAS TAREAS ENCOMENDADAS A LOS TUTORES.

Pregunta A66. Seguimiento de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A67. Vigilancia del cumplimiento del programa.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A68. Organización de tareas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A69. Asesoramiento de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A70. Evaluación de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

7.3. FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS TUTORES.

Pregunta A71. Grado de capacitación pedagógica.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A72. Conveniencia de formación pedagógica específica.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta A73. Necesidad de formación pedagógica específica.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

7.4. CONTRAPRESTACIONES.

Pregunta A74. Contraprestación más adecuada.

- Valores permitidos: Valores permitidos: de 1 a 4. (Véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

NOTAS

1. Las preguntas cuyas alternativas se señalan alfabéticamente deberán codificarse con dígitos numéricos correlativos a la ordenación alfabética normal.

2. Distribución por edad:

de 17 a 19 años.....	1
de 20 a 22 años.....	2
de 23 a 25 años.....	3
26 años o más.....	4

LIBRO DE CÓDIGOS

TESIS DOCTORAL

Análisis del módulo de Formación en Centros de Trabajo en la Familia Profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral.

CUESTIONARIO PARA: Tutores de Centros de Trabajo

0. VARIABLES GENERALES

Pregunta T01. Nombre de la empresa.

- Se identifica para asignar el código de Centro

Pregunta T02. Tamaño de la empresa.

- Valores permitidos: 1 (grande); 2 (mediana); 3 (pequeña)
- No contesta: 0

Pregunta T03. Sexo.

- Valores permitidos: 1 (Hombre) y 2 (Mujer)
- No contesta: 0

Pregunta T04. Edad.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (véase la *nota 1*)
- No contesta: 0

Pregunta T05. Años de antigüedad en la empresa.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (véase la *nota 2*)
- No contesta: 0

Pregunta T06. Años de experiencia como tutor.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (véase la *nota 2*)
- No contesta: 0

Pregunta T07. Cargo en la empresa.

- Valores permitidos: 1(propietario); 2 (directivo); 3 (empleado – técnico)
- No contesta: 0

Pregunta T08. Experiencia en formación de trabajadores.

- Valores permitidos: 1 (sí); 2 (no)
- No contesta: 0

Pregunta T09. Número de alumnos tutelados actualmente.

- Variable numérica abierta.
- No contesta: 0

1. VALORACIÓN DE LA NUEVA FP.

1.1. UTILIDAD DE LA NUEVA FP PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

Pregunta T10. Valor de la nueva FP para las necesidades de formación inicial demandada por las empresas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T11. Valor de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T12. Valor del Título de FP para la contratación de trabajadores.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

1.2. CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS.

Pregunta T13. Nivel de los conocimientos teóricos previos de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FCT.

2.1. GRADO DE ACUERDO SOBRE LA CONVENIENCIA DE OTROS PROCEDIMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES.

Pregunta T14. En el propio Centro educativo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T15. Según el modelo de prácticas en alternancia.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.2. GRADO DE ACUERDO CON EL VALOR DE LA FCT PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

Pregunta T16. Valor de la FCT como procedimiento de realización de prácticas en situaciones reales.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T17. Valor de la FCT para la adquisición de experiencia laboral.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T18. Posibilidad de contratación de los alumnos por las propias empresas en las que realizan las prácticas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

2.3. GRADO DE ACUERDO SOBRE ALGUNOS EFECTOS POSIBLES, POSITIVOS Y NEGATIVOS, DERIVADOS DE LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

Pregunta T19. Conocimiento real del mundo laboral.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T20. Vivencia de situaciones no reproducibles en los Centros educativos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T21. Consecución de puestos de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T22. Adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T23. Aprovechamiento económico del trabajo de los alumnos por parte de las empresas.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T24. Valor formativo de las actividades que realizan los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T25. Asignación de tareas rutinarias a los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T26. Aprovechamiento laboral del trabajo de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

Pregunta T27. Pérdida del carácter formativo de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5.
- No contesta: 0

3. GESTIÓN DE LA FCT.

3.1. AGENTES PARA EL CONTACTO Y CONVENIO CON LAS EMPRESAS.

Pregunta T28. Agente más deseable.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T29. Agente real.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

3.2. DISPOSICIÓN DE LAS EMPRESAS A COLABORAR EN LA FCT.

Pregunta T30. Interés o desinterés de las empresas hacia la colaboración.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T31. Forma más adecuada de incentivar a las empresas hacia la colaboración.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT.

4.1. PREPARACIÓN DE LA FCT.

Pregunta T32. Colaboración entre Centros educativos y empresas en la programación de la FCT.

- Valores permitidos: 1 (sí); 2 (no)
- No contesta: 0

Pregunta T33. Tiempo para la programación.

- Valores permitidos: 1 (sí); 2 (no)
- No contesta: 0

Pregunta T34. Información ofrecida a los alumnos sobre la empresa de prácticas y las tareas que han de desempeñar en ella.

- Valores permitidos: 1 (sí); 2 (no)
- No contesta: 0

4.2. ADECUACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS.

Pregunta T35. Rotación de los alumnos en distintos puestos formativos.

- Valores permitidos: 1 (sí); 2 (no); 3 (a veces)
- No contesta: 0

Pregunta T36. Adecuación de los puestos formativos.

- Valores permitidos: 1 (sí); 2 (no); 3 (a veces)
- No contesta: 0

4.3. CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE PUESTOS FORMATIVOS.

Pregunta T37. Mejor criterio (deseable).

- Valores permitidos: de 1 a 6 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T38. Criterio seguido en la realidad.

- Valores permitidos: de 1 a 6 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

5.1. SEGUIMIENTO DE LA FCT POR LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Pregunta T39. Utilidad de las visitas al centro de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T40. Opinión sobre la sustitución de las visitas por contactos telefónicos.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

5.2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Pregunta T41. Mejor procedimiento (deseable).

- Valores permitidos: de 1 a 7 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T42. Procedimiento empleado en la realidad.

- Valores permitidos: de 1 a 7 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

5.3. ELEMENTOS DE EVALUACIÓN.

Pregunta T43. Aspecto considerado más importante en la evaluación de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

5.4. CLARIDAD EN LA FORMULACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Pregunta T44. Comprensión de los criterios de evaluación.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

5.5. UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN.

Pregunta T45. Para la corrección de los alumnos en las tareas encomendadas.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T46. Adecuación de los criterios de evaluación de las capacidades.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

5.6. LOGRO DE LOS OBJETIVOS.

Pregunta T47. Grado de logro de los objetivos.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T48. Grado de cumplimiento de la programación.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

5.7. INFORMES DE EVALUACIÓN.

Pregunta T49. Valor de los informes emitidos por los tutores de los centros de trabajo.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T50. Burocracia.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

6. ALUMNOS.

6.1. ACTITUDES.

Pregunta T51. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T52. Absentismo.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T53. Deserción.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T54. Cumplimiento de las tareas.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T55. Cumplimiento de normas.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

6.2. APORTACIONES DE LA FCT A LOS ALUMNOS.

Pregunta T56. Habilidades técnicas.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T57. Habilidades sociales.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T58. Aplicación de conocimientos teóricos.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T59. Experiencia laboral para la búsqueda de empleo.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T60. Hábitos de disciplina laboral.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

6.3. RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS CENTROS DE TRABAJO.

Pregunta T61. Adecuación de las actividades realizadas para la formación.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T62. Satisfacción de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T63. Compensaciones a los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO.

7.1. FUNCIÓN DE TUTORÍA.

Pregunta T64. Personal más adecuado.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

7.2. IMPORTANCIA DE LAS TAREAS ENCOMENDADAS.

Pregunta T65. Seguimiento de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T66. Vigilancia del cumplimiento del programa.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T67. Organización de tareas.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T68. Asesoramiento de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T69. Evaluación de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

7.3. FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

Pregunta T70. Conveniencia de formación pedagógica específica.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T71. Necesidad de formación pedagógica específica.

- Valores permitidos: de 1 a 5
- No contesta: 0

Pregunta T72. Disposición personal para recibir formación pedagógica.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

7.4. CONTRAPRESTACIONES.

Pregunta T73. Contraprestación más adecuada.

- Valores permitidos: de 1 a 4 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

7.5. VALORACIONES GENERALES DESDE LA EXPERIENCIA.

Pregunta T74. Del apoyo recibido de la Administración educativa.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T75. Del apoyo recibido de los profesores de los Centros educativos.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T76. Del apoyo de la empresa.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T77. De la colaboración del personal de la empresa en su tarea.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T78. Satisfacción personal.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T79. Compensaciones recibidas.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T80. Del progreso de los alumnos.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

Pregunta T81. Disposición a continuar como tutor de FCT.

- Valores permitidos: de 1 a 5 (Véase la *nota 3*)
- No contesta: 0

NOTAS

1. Distribución por edad.

30 años o menos	1
de 31 a 40 años.....	2
de 41 a 50 años.....	3
de 51 a 60 años.....	4
61 años o más	5

2. Distribución de años de antigüedad en la empresa.

3 años o menos.....	1
de 4 a 6 años.....	2
de 7 a 9 años.....	3
10 años o más.....	4

3. Las preguntas cuyas alternativas se señalan alfabéticamente deberán codificarse con dígitos numéricos correlativos a la ordenación alfabética normal.

Anexo III

Matrices de los cuestionarios

- Profesores-tutores de FCT
- Alumnos de FCT
- Tutores de centros de trabajo

MATRIZ DEL CUESTIONARIO

Profesores Tutores de FCT

0. DATOS GENERALES DE PORTADA

- P01. Nombre del Centro.
- P02. Sexo.
- P03. Edad.
- P04. Número de años de experiencia docente.
- P05. Número de años de experiencia como tutor de FCT.
- P06. Titulación académica.
- P07. Experiencia de trabajo en empresas.
- P08. Número de grupos tutelados actualmente.
- P09. Número de alumnos tutelados actualmente.
- P10. Número de empresas que atiende actualmente.

1. VALORACIÓN DE LA NUEVA FP.

1.1. VALORACIÓN GENERAL.

- P11. Comparación con el anterior modelo de FP.

1.2. UTILIDAD DE LA NUEVA FP PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

- P12. Valor de la nueva FP para las necesidades de formación inicial demandada por las empresas.
- P13. Valor de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos.
- P14. Valor de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos en relación el modelo de FP anterior.

1.3. CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS.

- P15. Nivel de los conocimientos generales previos de los alumnos.
- P16. Conveniencia de incluir en los programas de los Ciclos Formativos algunas materias complementarias de conocimientos generales.

1.4. CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS.

- P17. Conexión de los Ciclos de Grado Medio con los de Grado Superior.
- P18. Conveniencia del carácter terminal de los estudios profesionales.

2. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FCT.

2.1. VALOR DE LA FCT PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

- P19. Valor de la FCT para el acercamiento de la realidad laboral a los alumnos.
- P20. Valor de la FCT como procedimiento de realización de prácticas en situaciones reales.
- P21. Valor de la FCT para la adquisición de experiencia laboral.
- P22. Valor de la FCT para la inserción laboral inmediata de los alumnos.
- P23. Posibilidad de contratación de los alumnos por las propias empresas en las que realizan las prácticas.

2.2. RELACIÓN ENTRE LOS MUNDOS EDUCATIVO Y LABORAL.

- P24. Valor de la FCT como nexo entre los Centros educativos y las empresas.
- P25. Utilidad de la FCT para que los Centros educativos conozcan mejor los cambios tecnológicos que se producen en el ámbito productivo.
- P26. Utilidad de la FCT para que los Centros educativos adapten los contenidos teóricos a la necesidades reales de los centros productivos.
- P27. Incidencia de la FCT en la programación realista de los Ciclos Formativos.

2.3. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

- P28. Recursos materiales.
- P29. Recursos humanos.
- P30. Recursos económicos.

2.4. CONVENIENCIA DE OTROS PROCEDIMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES.

- P31. En el propio Centro educativo.
- P32. Según el modelo de prácticas en alternancia.

2.5. EFECTOS POSIBLES, POSITIVOS Y NEGATIVOS, DERIVADOS DE LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

- P33. Conocimiento real del mundo laboral.
- P34. Vivencia de situaciones no reproducibles en los Centros educativos.
- P35. Consecución de puestos de trabajo.
- P36. Adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo.
- P37. Aprovechamiento económico del trabajo de los alumnos por parte de las empresas.
- P38. Valor formativo de las actividades que realizan los alumnos.
- P39. Asignación de tareas rutinarias a los alumnos.

P40. Aprovechamiento laboral del trabajo de los alumnos.

P41. Pérdida del carácter formativo de la FCT.

2.6. ASPECTOS NORMATIVOS Y ORGANIZATIVOS DE LA FCT.

P42. Obligatoriedad de realizar la FCT.

P43. Su consideración como módulo profesional calificable.

P44. Obligatoriedad de cursarla sólo después de superar los demás módulos formativos.

3. GESTIÓN DE LA FCT.

3.1. AGENTES PARA EL CONTACTO Y CONVENIO CON LAS EMPRESAS.

P45. Agente más deseable.

P46. Agente real.

3.2. DISPOSICIÓN DE LAS EMPRESAS A COLABORAR EN LA FCT.

P47. Interés o desinterés de las empresas hacia la colaboración.

P48. Forma más adecuada de incentivar a las empresas hacia la colaboración.

3.3. SELECCIÓN DE LAS EMPRESAS COLABORADORAS.

P49. Criterio considerado más importante.

P50. Criterio considerado menos importante.

3.4. ADECUACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS OFERTADOS POR LAS EMPRESAS.

P51. Facilitación del inventario de puestos de trabajo.

P52. Correspondencia entre los perfiles definidos por la Administración educativa y los ofertados por las empresas.

P53. Adecuación de los puestos formativos ofertados para Grado Medio con los contenidos teóricos.

P54. Adecuación de los puestos formativos ofertados para Grado Superior con los contenidos teóricos.

P55. Rotación del alumno por distintos puestos formativos durante la realización de las prácticas.

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT.

4.1. PREPARACIÓN DE LA FCT.

P56. Colaboración entre Centros educativos y empresas en la programación de la FCT.

P57. Adecuación de las orientaciones oficiales sobre la programación de la FCT.

P58. Tiempo para la programación.

P59. Tiempo de realización.

P60. Tiempo de preparación con los alumnos.

P61. Información ofrecida a los alumnos sobre la empresa de prácticas y las tareas que han de desempeñar en ella.

4.2. CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE PUESTOS FORMATIVOS.

P62. Mejor criterio (deseable).

P63. Criterio seguido en la realidad.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

5.1. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

P64. Mejor procedimiento (deseable).

P65. Procedimiento empleado en la realidad.

5.2. ELEMENTOS DE EVALUACIÓN.

P66. Aspecto considerado más importante en la evaluación de los alumnos.

5.3. SEGUIMIENTO DE LA FCT

P67. Suficiencia del número de visitas estipuladas al centro de trabajo.

P68. Utilidad de las visitas al centro de trabajo.

P69. Opinión sobre la sustitución de las visitas por contactos telefónicos.

5.4. LOGRO DE LOS OBJETIVOS.

P70. Cumplimiento de la programación.

P71. Índices de superación de la FCT.

P72. Logro de los objetivos de la FCT.

6. ALUMNOS.

6.1. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA FCT.

P73. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

P74. Absentismo.

P75. Deserción escolar.

P76. Cumplimiento de las tareas.

P77. Cumplimiento de normas.

6.2. BENEFICIOS QUE APORTA LA FCT A LOS ALUMNOS.

P78. Habilidades técnicas.

P79. Habilidades sociales.

P80. Aplicación de conocimientos teóricos.

P81. Experiencia laboral para la búsqueda de empleo.

P82. Hábitos de disciplina laboral.

6.3. RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS CENTROS DE TRABAJO.

P83. Adecuación de las actividades realizadas para la formación.

P84. Satisfacción de los alumnos.

P85. Conflictos.

P86. Compensaciones a los alumnos.

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO.

7.1. FUNCIÓN DE TUTORÍA.

P87. Personal más adecuado.

7.2. IMPORTANCIA DE LAS TAREAS ENCOMENDADAS.

P88. Seguimiento de los alumnos.

P89. Vigilancia del cumplimiento del programa.

P90. Organización de tareas.

P91. Asesoramiento de los alumnos.

P92. Evaluación de los alumnos.

7.3. FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

P93. Grado de capacitación.

P94. Conveniencia de formación pedagógica específica.

P95. Necesidad de formación pedagógica.

7.4. CONTRAPRESTACIONES.

P96. Contraprestación más adecuada.

MATRIZ DEL CUESTIONARIO

Alumnos de FCT

0. DATOS GENERALES

- A01. Nombre del Centro.
- A02. Sexo.
- A03. Edad.
- A04. Estudios cursados en la actualidad.
- A05. Estudios anteriores completados.

1. VALORACIÓN DE LA NUEVA FP.

1.1. UTILIDAD DE LA NUEVA FP PARA LA INSERCIÓN LABORAL.

- A06. Valor de la nueva FP para las necesidades de formación inicial demandada por las empresas.
- A07. Valor de la posesión del Título profesional para la inserción laboral.
- A08. Adecuación del currículo de la FP para la práctica profesional.

1.2. NIVEL DE PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ALUMNOS.

- A09. Nivel de los conocimientos generales previos de los alumnos.
- A10. Conveniencia de incluir en los programas de los Ciclos Formativos algunas materias complementarias de conocimientos generales.

1.3. CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS.

- A11. Conexión de los Ciclos de Grado Medio con los de Grado Superior.

2. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FCT.

2.1. CONVENIENCIA DE OTROS PROCEDIMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

- A12. Realización de prácticas en el propio Centro educativo.
- A13. Modelo de prácticas en alternancia.

2.2. VALOR DE LA FCT PARA LA INSERCIÓN LABORAL.

- A14. Valor de la FCT para el conocimiento de contextos laborales reales.
- A15. Valor de la FCT para la adquisición de experiencia laboral.

2.3. VENTAJAS Y RIESGOS DERIVADOS DE LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

- A16. La mayor ventaja.
- A17. El mayor riesgo.

2.4. ASPECTOS NORMATIVOS Y ORGANIZATIVOS DE LA FCT.

A18. Obligatoriedad de realizar la FCT.

A19. Su consideración como módulo profesional calificable.

A20. Obligatoriedad de cursarla sólo después de superar los demás módulos formativos.

A21. Duración de las prácticas.

3. GESTIÓN DE LA FCT.

3.1. AGENTES PARA EL CONTACTO Y CONVENIO CON LAS EMPRESAS, IDEAL Y REAL.

A22. Agente más deseable.

A23. Agente real.

3.2. DISPOSICIÓN DE LAS EMPRESAS A COLABORAR EN LA FCT.

A24. Interés o desinterés de las empresas hacia la colaboración.

A25. Aprovechamiento laboral del trabajo de los alumnos.

A26. Rechazo por razones de sobrecarga de trabajo.

A27. Rechazo por considerar insuficientes las contraprestaciones recibidas.

A28. Forma más adecuada de incentivar a las empresas a la colaboración.

3.3. SELECCIÓN DE LAS EMPRESAS COLABORADORAS.

A29. Criterio considerado más importante.

A30. Criterio considerado menos importante.

3.4. ADECUACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS OFERTADOS POR LAS EMPRESAS.

A31. Rotación del alumno por distintos puestos formativos durante la realización de las prácticas.

A32. Correspondencia entre los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa y las necesidades de las empresas.

A33. Adecuación de los puestos formativos ofertados con los estudios teóricos cursados.

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT.

4.1. PREPARACIÓN DE LA FCT.

A34. Necesidad de colaboración entre Centros educativos y empresas en la programación de la FCT.

A35. Suficiencia de las sesiones preparatorias.

A36. Información ofrecida a los alumnos sobre la empresa de prácticas y las tareas que han de desempeñar en ella.

4.2. CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS.

A37. Mejor criterio (deseable).

A38. Criterio seguido en la realidad.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

5.1. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

A39. Mejor procedimiento (deseable).

5.2. SEGUIMIENTO DE LA FCT

A40. Cumplimiento por los profesores del número estipulado de visitas al centro de trabajo.

A41. Utilidad de las visitas al centro de trabajo para la orientación del alumno.

5.3. LOGRO DE LOS OBJETIVOS.

A42. Cumplimiento de la programación.

A43. Correspondencia entre lo aprendido en el Centro educativo y la práctica real.

6. ALUMNOS.

6.1. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA FCT.

A44. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

A45. Satisfacción de expectativas.

A46. Absentismo.

A47. Deserción.

A48. Asunción de roles laborales.

A49. Cumplimiento de las tareas.

A50. Cumplimiento de normas.

6.2. BENEFICIOS QUE APORTA LA FCT A LOS ALUMNOS.

A51. Habilidades técnicas.

A52. Habilidades sociales.

A53. Aplicación de conocimientos teóricos.

A54. Experiencia laboral para la búsqueda de empleo.

A55. Hábitos de disciplina laboral.

6.3. RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS CENTROS DE TRABAJO.

A56. Adecuación de las actividades realizadas para la formación.

A57. Conflictos.

A58. Posibilidad de obtener contrato laboral en la misma empresa a la finalización de las prácticas.

6.4. VALORACIONES GENERALES DESDE LA EXPERIENCIA.

A59. Del apoyo de los profesores.

A60. Del apoyo de los tutores del centro de trabajo.

A61. De la experiencia laboral adquirida.

A62. De los conocimientos adquiridos.

A63. Del apoyo de los demás empleados.

6.5. CONTRAPRESTACIONES.

A64. Contraprestación deseable.

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO.

7.1. FUNCIÓN DE TUTORÍA.

A65. Personal más adecuado.

7.2. IMPORTANCIA DE LAS TAREAS ENCOMENDADAS A LOS TUTORES.

A66. Seguimiento de los alumnos.

A67. Vigilancia del cumplimiento del programa.

A68. Organización de tareas.

A69. Asesoramiento de los alumnos.

A70. Evaluación de los alumnos.

7.3. FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS TUTORES.

A71. Grado de capacitación pedagógica.

A72. Conveniencia de formación pedagógica específica.

A73. Necesidad de formación pedagógica específica.

7.4. CONTRAPRESTACIONES.

A74. Contraprestación más adecuada.

MATRIZ DEL CUESTIONARIO

Tutores de Centros de Trabajo

0. DATOS GENERALES

- T01. Nombre de la empresa.
- T02. Tamaño de la empresa.
- T03. Sexo.
- T04. Edad.
- T05. Años de antigüedad en la empresa.
- T06. Años de experiencia como tutor.
- T07. Cargo en la empresa.
- T08. Experiencia en formación de trabajadores.
- T09. Número de alumnos tutelados actualmente.

1. VALORACIÓN DE LA NUEVA FP.

1.1. UTILIDAD DE LA NUEVA FP PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

- T10. Valor de la nueva FP para las necesidades de formación inicial demandada por las empresas.
- T11. Valor de la nueva FP para la inserción laboral de los alumnos.
- T12. Valor del Título de FP para la contratación de trabajadores.

1.2. NIVEL DE PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ALUMNOS.

- T13. Nivel de los conocimientos teóricos previos de los alumnos.

2. VALORACIÓN DEL MÓDULO DE FCT.

2.1. CONVENIENCIA DE OTROS PROCEDIMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES.

- T14. En el propio Centro educativo.
- T15. Según el modelo de prácticas en alternancia.

2.2. VALOR DE LA FCT PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS.

- T16. Valor de la FCT como procedimiento de realización de prácticas en situaciones reales.
- T17. Valor de la FCT para la adquisición de experiencia laboral.

T18. Posibilidad de contratación de los alumnos por las propias empresas en las que realizan las prácticas.

2.3. EFECTOS POSIBLES, POSITIVOS Y NEGATIVOS, DERIVADOS DE LA REALIZACIÓN DE LA FCT.

T19. Conocimiento real del mundo laboral.

T20. Vivencia de situaciones no reproducibles en los Centros educativos.

T21. Consecución de puestos de trabajo.

T22. Adquisición de actitudes positivas hacia el trabajo.

T23. Aprovechamiento económico del trabajo de los alumnos por parte de las empresas.

T24. Valor formativo de las actividades que realizan los alumnos.

T25. Asignación de tareas rutinarias a los alumnos.

T26. Aprovechamiento laboral del trabajo de los alumnos.

T27. Pérdida del carácter formativo de la FCT.

3. GESTIÓN DE LA FCT.

3.1. AGENTES PARA EL CONTACTO Y CONVENIO CON LAS EMPRESAS.

T28. Agente más deseable.

T29. Agente real.

3.2. DISPOSICIÓN DE LAS EMPRESAS A COLABORAR EN LA FCT.

T30. Interés o desinterés de las empresas hacia la colaboración.

T31. Forma más adecuada de incentivar a las empresas hacia la colaboración.

4. PROGRAMACIÓN DE LA FCT.

4.1. PREPARACIÓN DE LA FCT.

T32. Colaboración entre Centros educativos y empresas en la programación de la FCT.

T33. Tiempo para la programación.

T34. Información ofrecida a los alumnos sobre la empresa de prácticas y las tareas que han de desempeñar en ella.

4.2. ADECUACIÓN DE LOS PUESTOS FORMATIVOS.

T35. Rotación de los alumnos en distintos puestos formativos.

T36. Adecuación de los puestos formativos.

4.3. CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE PUESTOS FORMATIVOS.

T37. Mejor criterio (deseable).

T38. Criterio seguido en la realidad.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

5.1. SEGUIMIENTO DE LA FCT POR LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

T39. Utilidad de las visitas al centro de trabajo.

T40. Opinión sobre la sustitución de las visitas por contactos telefónicos.

5.2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

T41. Mejor procedimiento (deseable).

T42. Procedimiento empleado en la realidad.

5.3. ELEMENTOS DE EVALUACIÓN.

T43. Aspecto considerado más importante en la evaluación de los alumnos.

5.4. CLARIDAD EN LA FORMULACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

T44. Comprensión de los criterios de evaluación.

5.5. UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN.

T45. Para la corrección de los alumnos en las tareas encomendadas.

T46. Adecuación de los criterios de evaluación de las capacidades.

5.6. LOGRO DE LOS OBJETIVOS.

T47. Grado de logro de los objetivos.

T48. Grado de cumplimiento de la programación.

5.7. INFORMES DE EVALUACIÓN.

T49. Valor de los informes emitidos por los tutores de los centros de trabajo.

T50. Burocracia.

6. ALUMNOS.

6.1. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA FCT.

T51. Interés de los alumnos hacia la realización de la FCT.

T52. Absentismo.

T53. Deserción.

T54. Cumplimiento de las tareas.

T55. Cumplimiento de normas.

6.2. BENEFICIOS QUE APROTA LA FCT A LOS ALUMNOS.

T56. Habilidades técnicas.

T57. Habilidades sociales.

T58. Aplicación de conocimientos teóricos.

T59. Experiencia laboral para la búsqueda de empleo.

T60. Hábitos de disciplina laboral.

6.3. RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS CENTROS DE TRABAJO.

T61. Adecuación de las actividades realizadas para la formación.

T62. Satisfacción de los alumnos.

T63. Compensaciones a los alumnos.

7. TUTORES DE LOS CENTROS DE TRABAJO.

7.1. FUNCIÓN DE TUTORÍA.

T64. Personal más adecuado.

7.2. IMPORTANCIA DE LAS TAREAS ENCOMENDADAS.

T65. Seguimiento de los alumnos.

T66. Vigilancia del cumplimiento del programa.

T67. Organización de tareas.

T68. Asesoramiento de los alumnos.

T69. Evaluación de los alumnos.

7.3. FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

T70. Conveniencia de formación pedagógica específica.

T71. Necesidad de formación pedagógica específica.

T72. Disposición personal para recibir formación pedagógica.

7.4. CONTRAPRESTACIONES.

T73. Contraprestación más adecuada.

7.5. VALORACIONES GENERALES DESDE LA EXPERIENCIA.

T74. Del apoyo recibido de la Administración educativa.

T75. Del apoyo recibido de los profesores de los Centros educativos.

T76. Del apoyo de la empresa.

T77. De la colaboración del personal de la empresa en su tarea.

T78. Satisfacción personal.

T79. Compensaciones recibidas.

T80. Del progreso de los alumnos.

T81. Disposición a continuar como tutor de FCT.

Anexo IV

Carta a los directores de los centros educativos



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
-Centro de Formación del Profesorado-
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

En el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado- se están llevando a cabo las actividades destinadas a la defensa de la tesis doctoral *Análisis del módulo de Formación en Centros de Trabajo en la Familia Profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid: Enfoque desde la Pedagogía Laboral*.

El doctorando es D. **Manuel Rodríguez Sánchez**.

En la medida de sus posibilidades, le ruego que:

- preste atención a la petición de colaboración que le solicitará el doctorando
- le facilite el acceso a las fuentes de documentación pertinentes al caso
- permita poder llevar a cabo los procesos de recogida de datos según los instrumentos diseñados a tal efecto.

Agradezco de antemano su inestimable colaboración y pediré al doctorando que una vez concluida la investigación tenga a bien hacerle participe de los resultados.

Fdo. Ignacio SÁNCHEZ VALLE
Profesor Titular de Universidad. Universidad Complutense
Facultad de Educación

Anexo V

Carta recordatoria



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
-Centro de Formación del Profesorado-
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Sr/a. Director/a o Jefe/a de Estudios:

En relación con la conversación telefónica mantenida en días pasados, adjunto le remito los ejemplares de los cuestionarios para la recogida de datos de la Tesis doctoral *"Análisis del Módulo de Formación en Centros de Trabajo en la familia profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral"*.

Le ruego que los distribuya entre las personas a quienes van dirigidos:

- Profesores tutores de FCT del Centro.
- Alumnos en prácticas.
- Tutores de los alumnos en los centros de trabajo.

En las portadillas de los cuestionarios figuran las instrucciones para su cumplimentación, por lo que sugiero que recomiende una lectura detenida de las mismas antes de realizarlos.

Una vez cumplimentados todos los cuestionarios, y con el fin de causar las menores molestias posibles, le ruego introduzca los cuestionarios en el mismo sobre de envío, dejándolo en la Conserjería del Centro, adjuntando también los cuestionarios sobrantes, si este caso se produjera. Posteriormente yo mismo pasaré a recogerlo a partir del día 9 de diciembre.

Una vez más le agradezco su inestimable colaboración, pues sin la misma este estudio no sería posible. Si deseara alguna aclaración, los teléfonos de contacto son los siguientes:

91 776.45.93 Centro de trabajo: Centro de Estudios Roles. De 9.30 a 14.30
91 613.24.74 Particular.
e-mail mrs@teleline.es

Reciba un cordial saludo.

Fdo.: Manuel Rodríguez Sánchez

Anexo VI

Documentos de registro y control

FICHA DE ENTREVISTA

CENTRO: _____

DIRECCIÓN: _____

TELEFONO: _____

LLAMADAS:[illegible]

NOMBRE DEL DIRECTOR / JEFE DE ESTUDIOS: _____

PROFESORES - TUTORES CONTACTADOS: _____

TUTORES DE EMPRESA

[illegible]

CICLOS	GRADO	Nº ALUMNOS	OBSERV. 1	OBSERV. 2

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA INICIAL CON EL DIRECTOR / JEFE DE ESTUDIOS

DESARROLLO DE ENTREVISTAS POSTERIORES

FECHA, PERSONA, CICLO, ETC. SECUENCIAR SEGÚN LAS DIMENSIONES DEL GUIÓN.

Anexo VII

Variables comunes

PROFESORES		ALUMNOS		TUTORES DE EMPRESA	
I. Valoración de la nueva FP					
P12	El nuevo modelo de Formación Profesional da respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas. (1-5)			T10	La Formación Profesional actual da respuesta a las demandas de formación inicial de las empresas. (1-5)
P13	La actual Formación Profesional es un instrumento que favorece la inserción de los alumnos en el mundo laboral. (1-5)	A06	Estudiar Formación Profesional es una buena manera de aprender lo necesario para acceder después al mundo del trabajo. (S, N, NS/NC)	T11	La Formación Profesional actual favorece la inserción de los alumnos en el mundo laboral. (1-5)
		A07	Con un título de Formación Profesional es más fácil encontrar un empleo. (S, N, NS/NC)	T12	Las empresas prefieren contratar a trabajadores que tengan estudios de Formación Profesional antes que a otros que no los tengan. (1-5)
P15	Los alumnos que acceden a la Formación Profesional poseen los suficientes conocimientos generales necesarios para el aprovechamiento del ciclo formativo. (1-5)	A09	Consideras que has accedido a la Formación Profesional con los suficientes conocimientos generales para el aprovechamiento de las enseñanzas profesionales. (S, N, NS/NC)	T13	Los alumnos que hacen las prácticas en su empresa tienen buena preparación teórica por lo general. (1-5)
P16	En la programación de los ciclos formativos se deberían incluir algunas materias de conocimiento general. (1-5)	A10	En la programación de los ciclos formativos, y en concreto en la familia administrativa, se deberían incluir algunas materias de conocimiento general. (S, N, NS/NC)		
P17	Sería conveniente que los estudios de Grado Medio pudieran ser continuados de forma directa con los de Grado Superior. (1-5)	A11	Los estudios de Grado Medio deben poder ser continuados de forma directa con los de Grado Superior, sin necesidad de regresar al Bachillerato. (S, N, NS/NC)		

II. Valoración de la FCT					
P20	La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales. (1-5)	A14	La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales. (1-5)	T16	La FCT es el mejor procedimiento para que los alumnos realicen prácticas en situaciones reales. (1-5)
P21	La FCT es un buen procedimiento para adquirir experiencia laboral. (1-5)	A15	La FCT es un buen procedimiento para adquirir experiencia laboral. (1-5)	T17	La FCT es un buen procedimiento para que los alumnos adquieran la experiencia laboral necesaria antes de su primer empleo. (1-5)
P23	Al término de la FCT las empresas contratan a menudo a los alumnos que han realizado en ellas sus prácticas. (1-5)			T18	Las empresas prefieren contratar a alumnos que hayan realizado sus prácticas en la propia empresa antes que a otros que no conocen. (1-5)
P31	La FCT podría sustituirse por la realización de prácticas adecuadas en el propio Centro educativo. (1-5)	A12	La FCT se podría sustituir por la realización de prácticas adecuadas en el propio Centro educativo. (1-5)	T14	La FCT se podría sustituir por la realización de prácticas adecuadas en el propio Centro educativo. (1-5)
P32	La FCT se debería poder simultanear con los cursos académicos, según el modelo de prácticas en alternancia. (1-5)	A13	La FCT se debería poder realizar simultaneándola con el curso académico, o en bien en el momento en que más conviniera al alumno. (1-5)	T15	Sería preferible que las prácticas pudieran ser realizadas simultaneándolas con los estudios. (1-5)
	En el siguiente bloque de cuestiones se le pide a usted que manifieste su opinión sobre algunos posibles efectos derivados de la realización de la FCT				En el siguiente bloque de cuestiones se le pide a usted que manifieste su opinión sobre algunos posibles efectos derivados de la realización de la FCT
P33	Que los alumnos obtengan un conocimiento real del mundo laboral. (1-5)			T19	Que los alumnos obtengan un conocimiento real del mundo laboral. (1-5)
P34	Que los alumnos puedan observar y vivir situaciones que no es posible simular en los centros educativos. (1-5)			T20	Que los alumnos puedan observar y vivir situaciones que no es posible simular en los centros educativos. (1-5)
P35	Que los alumnos consigan un puesto de trabajo al finalizarla. (1-5)			T21	Que los alumnos consigan un puesto de trabajo al finalizarla. (1-5)
P36	Que los alumnos adquieran actitudes positivas hacia el trabajo. (1-5)			T22	Que los alumnos adquieran actitudes positivas hacia el trabajo. (1-5)

P37	Que las empresas se aprovechen económicamente del trabajo realizado por los alumnos. (1-5)			T23	Que las empresas se aprovechen económicamente del trabajo realizado por los alumnos. (1-5)
P38	Que las actividades realizadas por los alumnos sean poco formativas. (1-5)			T24	Que las actividades realizadas por los alumnos sean poco formativas. (1-5)
P39	Que las actividades asignadas a los alumnos sean demasiado rutinarias. (1-5)			T25	Que las actividades asignadas a los alumnos sean demasiado rutinarias. (1-5)
P40	Que las empresas tiendan a contratar a menos empleados, ya que ese trabajo pueden realizarlo los alumnos en prácticas. (1-5)			T26	Que las empresas tiendan a contratar a menos empleados, ya que ese trabajo pueden realizarlo los alumnos en prácticas. (1-5)
P41	Que la realización de la FCT acabe convirtiéndose en un simple trámite. (1-5)			T27	Que la realización de la FCT acabe convirtiéndose en un simple trámite. (1-5)
P42	En cuanto a los siguientes aspectos organizativos de la FCT, ¿en qué medida está usted de acuerdo en que(...) la realización sea obligatoria? (1-5)	A18	¿Estás de acuerdo en que(...) la realización de la FCT sea obligatoria? (S, N, NS/NC)		
P43	En cuanto a los siguientes aspectos organizativos de la FCT, ¿en qué medida está usted de acuerdo en que(...) se considere como un módulo más y deba ser calificado para superarla? (1-5)	A19	¿Estás de acuerdo en que(...) la FCT se considere como un módulo más y deba ser calificado para superarlo? (S, N, NS/NC)		
P44	En cuanto a los siguientes aspectos organizativos de la FCT, ¿en qué medida está usted de acuerdo en que(...) sólo se pueda realizar después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo?	A20	¿Estás de acuerdo en que(...) la FCT sólo se pueda realizar después de superar los demás módulos del Ciclo Formativo? (S, N, NS/NC)		

II. Gestión de la FCT					
P45	En su opinión, el agente más adecuado para establecer contacto con las empresas es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i> a) La Administración educativa. b) Las Cámaras de Comercio. c) Los Centros educativos. d) Los tutores de los Centros educat. e) Los propios alumnos.	A22	En su opinión, el agente más adecuado para establecer contacto con las empresas es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i> a) La Administración educativa b) Las Cámaras de Comercio. c) Los Centros educativos. d) Los tutores de los Centros educat. e) Los propios alumnos.	T28	En su opinión, el agente más adecuado para establecer contacto con las empresas es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i> a) La Administración educativa. b) Las Cámaras de Comercio. c) Los Centros educativos. d) Los tutores de los Centros educat e) Los propios alumnos.
P46	Según su propia experiencia, el procedimiento más empleado en la práctica para establecer contacto con las empresas es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i> a) a través de la Admón. educativa. b) a través de las Cámaras de Com. c) la gestión directa del C. educativo. d) Por contactos person. de los prof. e) Por contactos person. de los alum.	A23	Según tu propia experiencia, el procedimiento más empleado en la práctica para establecer contacto con las empresas es: <i>(señala con una cruz sólo una alternativa)</i> a) a través de la Admón. educativa. b) a través de las Cámaras de Com. c) la gestión directa del C. educativo. d) Por contactos person. de los prof. e) Por contactos person. de los alum.	T29	Según su propia experiencia, el procedimiento más empleado en la práctica para establecer contacto con las empresas es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i> a) a través de la Admón. educativa. b) a través de las Cámaras de Com. c) la gestión directa del C. educativo. d) Por contactos person. de los prof. e) Por contactos person. de los alum.

P47	<p>En cuanto a la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, su opinión es que: <i>(señale con una cruz la casilla de su elección en cada caso)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se muestran interesadas en admitir alumnos en prácticas. b) Son favorables porque piensan que pueden beneficiarse del trabajo de los alumnos. c) Son reacias a admitir alumnos porque piensan que les supone una sobrecarga de trabajo. d) Son reacias porque piensan que no reciben suficientes contraprestaciones. 			T30	<p>En cuanto a la disposición de las empresas para colaborar en la realización de la FCT, su opinión es que: <i>(señale con una cruz la casilla de su elección en cada caso)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se muestran interesadas en admitir alumnos en prácticas. b) Son favorables porque piensan que pueden beneficiarse del trabajo de los alumnos. c) Son reacias a admitir alumnos porque piensan que les supone una sobrecarga de trabajo. d) Son reacias porque piensan que no reciben suficientes contraprestaciones.
P48	<p>Para incentivar a las empresas para admitir alumnos en prácticas, usted cree que LO MEJOR sería que: <i>(señale con una cruz la casilla de su elección en cada caso)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Existiera alguna normativa oficial que obligara a las empresas a acoger un determinado número de alumnos en prácticas. b) Las empresas recibieran por ello mayor compensación económica. c) Las empresas obtuvieran exenciones fiscales. d) La situación actual es satisfactoria. 	A28	<p>Para incentivar a las empresas para admitir alumnos en prácticas, crees que LO MEJOR sería que: <i>(señale con una cruz la casilla de su elección en cada caso)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Existiera alguna normativa oficial que obligara a las empresas a acoger un determinado número de alumnos en prácticas. b) Las empresas recibieran por ello mayor compensación económica. c) Las empresas obtuvieran exenciones fiscales. d) La situación actual es satisfactoria. 	T31	<p>Para incentivar a las empresas para admitir alumnos en prácticas, usted cree que LO MEJOR sería que: <i>(señale con una cruz la casilla de su elección en cada caso)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Existiera alguna normativa oficial que obligara a las empresas a acoger un determinado número de alumnos en prácticas. b) Las empresas recibieran por ello mayor compensación económica. c) Las empresas obtuvieran exenciones fiscales. d) La situación actual es satisfactoria.

P49	<p>Para la selección de las empresas colaboradoras el criterio que usted considera MÁS importante de los que se especifican a continuación es: <i>(señale con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sus características organizativas y productivas. b) La proximidad geográfica. c) Su tamaño. d) La adecuación de los puestos formativos ofertados. e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer. 	A29	<p>Para la selección de las empresas colaboradoras el criterio que usted considera MÁS importante de los que se especifican a continuación es: <i>(señale con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sus características organizativas y productivas. b) La proximidad geográfica. c) Su tamaño. d) La adecuación de los puestos formativos ofertados. e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer. 		
P50	<p>Para la selección de las empresas colaboradoras el criterio que usted considera MENOS importante de los que se especifican a continuación es: <i>(señale con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sus características organizativas y productivas. b) La proximidad geográfica. c) Su tamaño. d) La adecuación de los puestos formativos ofertados. e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer. 	A30	<p>Para la selección de las empresas Colaboradoras el criterio que usted considera MENOS importante de los que se especifican a continuación es: <i>(señale con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sus características organizativas y productivas. b) La proximidad geográfica. c) Su tamaño. d) La adecuación de los puestos formativos ofertados. e) La variedad de puestos formativos que pueden ofrecer. 		

P52	Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas: (1-5) Los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa para el ciclo formativo se corresponden bien con los perfiles ofrecidos por las empresas.	A32	En cuanto a los puestos formativos, ¿estás de acuerdo en que... (1-5) ...los perfiles profesionales definidos por la Administración educativa para el ciclo formativo se corresponden bien con los perfiles que necesitan las empresas?		
P55	Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la adecuación de los puestos formativos ofertados por las empresas: (1-5) Las empresas dan facilidades para que el alumno en prácticas ocupe diferentes puestos formativos relacionados con sus estudios durante su estancia en la empresa.	A31	En cuanto a los puestos formativos, ¿estás de acuerdo en que... (1-5) ...se ha procurado que los alumnos ocupen diferentes puestos formativos durante el tiempo de las prácticas?	T35	En cuanto a los puestos formativos Usted procura que los alumnos a su cargo ocupen diferentes puestos formativos durante el tiempo de las prácticas. (S, N, A/V)

IV. Programación de la FCT					
P56	En cuanto a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que: (1-5) Debe existir colaboración entre los Centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.	A34	En lo referente a la preparación de las prácticas, opinas que: (1-5) Debe existir colaboración entre los Centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.	T32	En lo referente a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que: (S,N) Debe existir colaboración entre los Centros educativos y las empresas a la hora de programar las prácticas.
P59	En cuanto a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que: (1-5) El tiempo programado para la duración de las prácticas es el adecuado.	A21	¿Estás de acuerdo en que... (S, N, NS/NC) ...el tiempo de duración de las prácticas es suficiente?		

P60	<p>En cuanto a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que: (1-5)</p> <p>El tiempo empleado con los alumnos para la preparación de las prácticas es suficiente.</p>	A35	<p>En lo referente a la preparación de las prácticas, opinas que: (1-5)</p> <p>Antes de la realización de las prácticas has celebrado en el Instituto suficientes sesiones preparatorias.</p>		
P61	<p>En cuanto a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que: (1-5)</p> <p>Los alumnos reciben suficiente información sobre la empresa en la que realizarán las prácticas y sobre las tareas que desempeñarán en ella.</p>	A36	<p>En lo referente a la preparación de las prácticas, opinas que: (1-5)</p> <p>Has recibido suficiente información sobre la empresa en la que realizarías las prácticas y sobre las tareas que tendrías que desempeñar en ella.</p>	T34	<p>En lo referente a las tareas de preparación de las prácticas, usted opina que: (1-5)</p> <p>Los alumnos acuden a las prácticas con suficiente información sobre la empresa y sobre las tareas que desempeñarán en ella.</p>
P62	<p>Lea todas las posibilidades y diga cual le parece el MEJOR criterio para asignar a los alumnos a los puestos formativos: <i>(señale con una cruz sólo una casilla)</i></p> <p>a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos.</p> <p>b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa.</p> <p>c) Según las peticiones de las propias empresas.</p> <p>d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación.</p> <p>e) Según las preferencias de los propios alumnos.</p> <p>f) Al azar.</p>	A37	<p>En tu opinión, la mejor manera de asignar los alumnos a los puestos formativos es: <i>(señala con una cruz sólo una casilla)</i></p> <p>a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos.</p> <p>b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa.</p> <p>c) Según las peticiones de las propias empresas.</p> <p>d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación.</p> <p>e) Según las preferencias de los propios alumnos.</p> <p>f) Al azar.</p>	T37	<p>En su opinión, la mejor manera de asignar los alumnos a los puestos formativos es: <i>(señala con una cruz sólo una casilla)</i></p> <p>a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos.</p> <p>b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa.</p> <p>c) Según las peticiones de las propias empresas.</p> <p>d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación.</p> <p>e) Según las preferencias de los propios alumnos.</p> <p>f) Al azar.</p>

P63	<p>En la práctica, la asignación de los alumnos a los puestos formativos se lleva a cabo, normalmente: <i>(señale con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos. b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa. c) Según las peticiones de las propias empresas. d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación. e) Según las preferencias de los propios alumnos. f) Al azar. 	A38	<p>Por lo que tú conoces, la asignación de los alumnos a los puestos formativos disponibles se ha realizado: <i>(señala con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos. b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa. c) Según las peticiones de las propias empresas. d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación. e) Según las preferencias de los propios alumnos. f) Al azar. 	T38	<p>En la práctica, la asignación de los alumnos a los puestos formativos se lleva a cabo normalmente: <i>(señale con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tomando en cuenta las capacidades observadas en los alumnos. b) Por razones de proximidad geográfica de la empresa. c) Según las peticiones de las propias empresas. d) Teniendo en cuenta los informes de los alumnos emitidos por el departamento de orientación. e) Según las preferencias de los propios alumnos. f) Al azar.
-----	--	-----	--	-----	---

V. Seguimiento y Evaluación					
P64	Lea todas las posibilidades y diga cual le parece el MEJOR procedimiento de evaluación de las prácticas: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i>	A39	Lee atentamente todas las posibilidades y di cual te parece el mejor procedimiento de evaluación de las prácticas: <i>(señala con una cruz sólo una casilla)</i>	T41	Lea todas las posibilidades y diga cual le parece la forma más adecuada de evaluar las prácticas: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i>
	<ul style="list-style-type: none">a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo.b) La autoevaluación de los propios alumnos.c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos.d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos.e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada.f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas.g) Calificarlas positivamente simplemente por haberlas realizado.		<ul style="list-style-type: none">a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo.b) La autoevaluación de los propios alumnos.c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos.d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos.e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada.f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas.g) Calificarlas positivamente simplemente por haberlas realizado.		<ul style="list-style-type: none">a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo.b) La autoevaluación de los propios alumnos.c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alum.d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos.e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada.f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas.g) Calificarlas positivamente simplemente por haberlas realizado.

P65	<p>En la práctica, y por lo que usted conoce, la forma MÁS frecuente de evaluar las prácticas es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo. b) La autoevaluación de los propios alumnos. c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos. d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada. f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas. g) Se califican positivamente simplemente por haberlas realizado. 			T42	<p>En la práctica, y por lo que usted conoce, la forma MÁS frecuente de evaluar las prácticas es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Según la opinión personal y subjetiva de los tutores del centro de trabajo. b) La autoevaluación de los propios alumnos. c) Por los tutores del centro educativo a partir de las observaciones de los tutores de las empresas sobre la actividad realizada por los alumnos. d) Teniendo en cuenta la evaluación de los tutores del centro de trabajo y la autoevaluación de los propios alumnos e) Mediante pruebas prácticas específicas sobre la actividad realizada. f) Mediante la presentación de una memoria de prácticas. g) Se califican positivamente simplemente por haberlas realizado.
P66	<p>En su opinión, el aspecto más importante de la evaluación de la FCT es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Valorar los progresos de los alumnos b) Ayudar a los alumnos a mejorar. c) Clasificar a los alumnos según sus conocimientos. Asignar una calificación. 			T43	<p>En su opinión, el aspecto más importante de la evaluación de la FCT es: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Valorar los progresos de los alum. b) Ayudar a los alumnos a mejorar. c) Clasificar a los alumnos según sus conocimientos. d) Asignar una calificación.

P68	Con respecto al seguimiento de la FCT por parte del profesor tutor, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones es que: (1-5) Las visitas del profesor tutor al centro de trabajo son útiles para observar el trabajo realizado por los alumnos.	A41	...las observaciones de tu actividad en la empresa que hacen los tutores, sirve para que ellos te orienten en las tareas que realizas, corrigiéndote si es necesario? (S, N, A/V)	T39	Las visitas del profesor tutor al centro de trabajo son necesarias para la formación de los alumnos. (1-5)
P69	Con respecto al seguimiento de la FCT por parte del profesor tutor, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones es que: (1-5) Para realizar el seguimiento bastaría con efectuar llamadas telefónicas al centro de trabajo con alguna frecuencia.			T40	Para realizar el seguimiento bastaría con que efectuasen (los profesores) llamadas telefónicas al centro de trabajo con alguna frecuencia. (1-5)
P70	Por lo general, el grado de cumplimiento de la programación es satisfactorio (1-5)	A42	...por lo general, se cumple satisfactoriamente la programación? (S; N; A/V)	T48	La programación se cumple en su totalidad. (1-5)
P72	En general, los objetivos establecidos para la FCT se alcanzan satisfactoriamente. (1-5)			T47	Los objetivos establecidos para las prácticas se alcanzan satisfactoriamente. (1-5)

VI. Alumnos					
P73	Los alumnos muestran interés por la realización de la FCT. (1-5)	A44	...la FCT es uno de los aspectos de tus estudios que más te interesaba cuando decidiste realizarlos? (S, N, NS/NC)	T51	Los alumnos muestran interés por la realización de la FCT. (1-5)
P74	El absentismo es escaso. (1-5)	A46	...lo normal es que los alumnos asistan regularmente y con puntualidad a las empresas? (S, N, NS/NC)	T52	El absentismo es escaso. (1-5)
P75	No suele haber casos de deserción durante la realización de las prácticas. (1-5)	A47	...prácticamente no se dan casos de abandono durante la realización de las prácticas? (S, N, NS/NC)	T53	No suelen haber casos de deserción durante la realización de las prácticas. (1-5)

P76	Los alumnos cumplen bien con las tareas encomendadas. (1-5)	A49	...los alumnos cumplen con agrado las tareas encomendadas? (S, N, NS/NC)	T54	Los alumnos cumplen bien las tareas encomendadas. (1-5)
P77	Los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de las empresas a las que acuden a realizar las prácticas. (1-5)	A50	...los alumnos cumplen las normas de funcionamiento de las empresas a las que acuden a realizar las prácticas? (S, N, NS/NC)	T55	Los alumnos cumplen bien las normas de funcionamiento de la empresa. (1-5)
P78	En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) Habilidades técnicas, sobre todo.	A51	En tu opinión, la realización de las prácticas te ha aportado: (S, N, NS/NC) Habilidades técnicas.	T56	En su opinión, ¿en qué medida la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) ...habilidades técnicas?
P79	En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) Habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral.	A52	En tu opinión, la realización de las prácticas te ha aportado: (S, N, NS/NC) Las habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral, como relacionarte bien con compañeros y superiores, por ejemplo.	T57	En su opinión, ¿en qué medida la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) ...las habilidades sociales necesarias para el desenvolvimiento en el mundo laboral?
P80	En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) La posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Centro educativo.	A53	En tu opinión, la realización de las prácticas te ha aportado: (S, N, NS/NC) La posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Instituto.	T58	En su opinión, ¿en qué medida la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) ...la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Centro educativo?
P81	En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) La experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo.	A54	En tu opinión, la realización de las prácticas te ha aportado: (S, N, NS/NC) La experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo.	T59	En su opinión, ¿en qué medida la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) ...la experiencia laboral suficiente para abordar con garantías de éxito la búsqueda de empleo?
P82	En su opinión, la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) La adquisición de hábitos de disciplina laboral.	A55	En tu opinión, la realización de las prácticas te ha aportado: (S, N, NS/NC) La adquisición de hábitos de disciplina laboral.	T60	En su opinión, ¿en qué medida la realización de las prácticas aporta a los alumnos: (1-5) ...la adquisición de hábitos de disciplina laboral?

P83	Su experiencia le indica que los alumnos: (1-5) Realizan en las empresas actividades adecuadas y relevantes para su formación.	A56	En la empresa realizas tareas adecuadas e importantes para tu formación. (S; N; A/V)	T61	Su experiencia le indica que los alumnos: (1-5) Realizan en las empresas actividades adecuadas y relevantes para su formación.
P84	Su experiencia le indica que los alumnos: (1-5) Quedan satisfechos de las prácticas.			T62	Su experiencia le indica que los alumnos: (1-5) Quedan satisfechos de las prácticas.
P85	Su experiencia le indica que los alumnos: (1-5) No suelen surgir conflictos entre los alumnos y las empresas.	A57	No es normal que surjan conflictos entre los alumnos y la empresa de prácticas. (S; N; A/V)		
P86	Los alumnos, por realizar las prácticas, deberían recibir a cambio: <i>(señale sólo una alternativa)</i> a) Dinero, por los gastos que les origina b) Dinero, por el trabajo que realizan. c) Algún tipo de beca o ayuda al estudio. d) Nada, es suficiente el beneficio obtenido por la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional.	A64	Crees que, por realizar las prácticas, deberías recibir a cambio: <i>(señala con una cruz sólo una casilla)</i> a) Dinero, por los gastos que te origina. b) Dinero, por el trabajo que realizas. c) Algún tipo de beca o ayuda al estudio. d) Nada, es suficiente el beneficio que obtienes por la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional.	T63	Los alumnos, por realizar las prácticas, deberían recibir a cambio: <i>(señale sólo una alternativa)</i> a) Dinero, por los gastos que les origina. b) Dinero, por el trabajo que realizan. c) Algún tipo de beca o ayuda al estudio. d) Nada, es suficiente el beneficio obtenido por la oportunidad de adquirir práctica y experiencia profesional.

VII. Tutores de los Centros de Trabajo					
P87	<p>En su opinión, los tutores de las empresas deberían ser: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <p>a) Personal que ejerza algún cargo de responsabilidad en la empresa. b) Personal Técnico. c) Cualquier empleado con experiencia d) Cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor.</p>	A65	<p>En tu opinión, los tutores de las empresas deberían ser: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <p>a) Personal que ejerza algún cargo de responsabilidad en la empresa. b) Personal Técnico. c) Cualquier empleado con experiencia d) Cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor.</p>	T64	<p>En su opinión, los tutores de las empresas deberían ser: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <p>a) Personal que ejerza algún cargo de responsabilidad en la empresa. b) Personal Técnico. c) Cualquier empleado con experiencia d) Cualquier empleado que tenga interés en realizar la función de tutor.</p>
P88	<p>Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5)</p> <p>El seguimiento de los alumnos.</p>			T65	<p>Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5)</p> <p>El seguimiento de los alumnos.</p>
P89	<p>Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5)</p> <p>La vigilancia del cumplimiento del programa.</p>			T66	<p>Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5)</p> <p>La vigilancia del cumplimiento del programa.</p>
P90	<p>Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5)</p> <p>La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.</p>			T67	<p>Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5)</p> <p>La organización de las tareas a realizar en los puestos formativos.</p>

P91	Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5) Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.			T68	Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5) Asesorar a los alumnos en las tareas que han de realizar.
P92	Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5) La evaluación de los alumnos			T69	Manifieste su opinión sobre la importancia de las tareas encomendadas a los tutores de los centros de trabajo: (1-5) La evaluación de los alumnos.
P93	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que: (1-5) Los tutores están, por lo general, capacitados para encargarse de la formación de los alumnos.	A71	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, tu opinión es que: (1-5) Los tutores están, por lo general, capacitados para encargarse de la formación de los alumnos.		
P94	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que: (1-5) Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.	A72	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, tu opinión es que: (1-5) Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.	T70	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que: (1-5) Sería deseable que los tutores de los centros de trabajo recibieran algún tipo de formación pedagógica para desempeñar adecuadamente su función.
P95	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que: (1-5) No es estrictamente necesaria, basta con que tengan interés por ser tutores y suficientes conocimientos técnicos.	A73	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, tu opinión es que: (1-5) No es estrictamente necesaria, basta con que tengan interés por ser tutores y suficientes conocimientos técnicos.	T71	En cuanto a la formación pedagógica de los tutores de los centros de trabajo, su opinión es que: (1-5) No es estrictamente necesaria, basta con que tengan interés por ser tutores y suficientes conocimientos técnicos.

P96	<p>En su opinión, los tutores de las empresas deberían tener la siguiente contraprestación: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mayor retribución económica. b) Reducción del horario de trabajo. c) Méritos para la promoción profesional. d) Están suficientemente compensados. 	A74	<p>En tu opinión, los tutores de las empresas deberían tener la siguiente contraprestación: <i>(señala con una cruz sólo una casilla)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mayor retribución económica. b) Reducción del horario de trabajo. c) Méritos para la promoción profesional. d) Están suficientemente compensados 	T73	<p>En su opinión, por ser tutor de alumnos en prácticas usted debería tener la siguiente contraprestación: <i>(señale con una cruz sólo una alternativa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mayor retribución económica. b) Reducción del horario de trabajo. c) Méritos para la promoción profesional. d) Se considera suficientemente compensados.
-----	---	-----	--	-----	---

Anexo VIII

Poblaciones y tasas de participación y respuesta

Resultados de la recogida de datos. Porcentajes de participación

Centros participantes			Alumnos GM			Alumnos GS			Tutores CE			Tutores CT		
N total	N real	%	N total	N real	%	N total	N real	%	N total	N real	%	N total	N real	%
33	28	85	451	325	72	123	105	85	35	29	83	336	181	54

Total de alumnos participantes en ambos grados: 430

Porcentaje global de participación de alumnos: 75

Centros que no han participado:

Participaron en la fase exploratoria: 7

No se pudo contactar telefónicamente: 2

Sin grupos cursando FCT: 1

TOTAL: 10

Centros participantes:

Centros que han presentado resultados: 28

Centros que no han presentado resultados: 1

Centros que decidieron finalmente no participar: 4

TOTAL: 33

TOTAL DE CENTROS EN LA COMUNIDAD: 43

Anexo IX

Direcciones en Internet sobre Formación Profesional

DIRECCIONES EN INTERNET PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En este anexo se presenta una selección de direcciones en Internet que consideramos de interés para obtener información sobre la Formación Profesional. En ellas pueden encontrarse disposiciones legislativas sobre Formación Profesional, currículos completos de los Ciclos Formativos, información sobre los Títulos Profesionales de FPE, guías metodológicas, además de otras direcciones relacionadas, como sindicatos, estadísticas, Boletín Oficial del Estado, Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y organismos internacionales sobre Formación Profesional. El dinamismo del medio provoca cambios constantes en las direcciones, por lo que sólo se han incluido aquellas que, por tratarse de organismos oficiales, ofrecen garantías de permanencia y relevancia, además de proporcionar enlaces a otras direcciones relacionadas. Para facilitar las búsquedas se incluyen también las direcciones de algunos buscadores eficaces. Las direcciones están comprobadas a fecha de noviembre de 2002.

UNIÓN EUROPEA

Representación en España de la Comisión Europea.

<http://europa.eu.int/spain>

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). www.cedefop.gr

Pertenece al CEDEFOP. www.trainingvillage.gr

MINISTERIOS Y ORGANISMOS DEPENDIENTES

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Página principal. www.mec.es

Otras páginas del sitio:

Relación de Familias Profesionales y Títulos de Formación Profesional. www.mec.es/fp

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. www.cnice.mecd.es/

Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. www.pntic.mec.es/

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo. www.ince.mec.es/

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. www.mtas.es/

Instituto Nacional de Empleo (INEM). www.inem.es/

DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Junta de Andalucía. www.cec.junta-andalucia.es/

Gobierno de Aragón. www.aragob.es/

Gobierno Balear. www.caib.es/fcont.htm

Gobierno de Canarias. www.educa.rcanaria.es/

Gobierno de Cantabria. www.mec.es/dp/cantabria/

Generalitat de Catalunya. www.gencat.es/ense/

Junta de Castilla y León. www.jcyl.es/jcyl/cec/

Junta de Castilla – La Mancha.
www.jccm.es/industri/formaci/fpo/inicio.htm

Xunta de Galicia. www.xunta.es/conselle/ceoug/index.htm

Comunidad de Madrid. www.madrid.org/sfp/

Comunidad de Murcia. www.carm.es/educacion/

Comunidad Foral de Navarra. www.cfnavarra.es/educa/

País Vasco. www.euskadi.net/

Comunidad de Valencia.
www.cult.gva.es/dgoiepl/AREA_EDUCACION/FORMACION_PROFESIONAL/FPROFESIONAL.htm

OTRAS INSTITUCIONES

Fundación para la Formación Continua. www.forcem.es/

Instituto Nacional de Estadística. www.ine.es

Boletín Oficial del Estado. www.boe.es

Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España. www.cscamaras.es

ORGANISMOS INTERNACIONALES

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR). www.cinterfor.org.uy

Organización Internacional del Trabajo (OIT). www.ilo.org

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). www.oei.es

Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. www.cereq.fr

SINDICATOS

Comisiones Obreras. www.ccoo.es

Unión General de Trabajadores. www.ugt.es

Unión Sindical Obrera. www.uso.es

BUSCADORES

www.google.com

<http://es-es.altavista.com/>

www.yahoo.com/

RELACIÓN DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AES	Acuerdo Económico y Social.
ANE	Acuerdo Nacional de Empleo.
ANFC	Acuerdo Nacional de Formación Continua.
art.	Artículo.
BOE	Boletín Oficial del Estado.
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente.
CAM	Comunidad de Madrid.
CCOO	Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
CE	Comunidad Europea.
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
CEJA	Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
CEOE	Confederación Española de Organizaciones Empresariales.
CEPYME	Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.
CGFP	Consejo General de la Formación Profesional.
CIG	Converxencia Intersindical Galega.
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas.
COU	Curso de Orientación Universitaria.
DCB	Diseño Curricular Base.
DGPE	Dirección General de Política Económica.
EGB	Educación General Básica.
ELA-STV	Solidaridad de Trabajadores Vascos.
EPA	Encuesta de Población Activa.
EPA	Encuesta de Población Activa.
ESO	Educación Secundaria Obligatoria.
ETS	Escuela Técnica superior.
FCT	Formación en Centros de Trabajo.
FIP	Formación e Inserción Profesional.
FORCEM	Fundación para la Formación Continua.
FOL	Formación y Orientación Laboral.
FP	Formación Profesional.
FP1 – FP I	Formación Profesional de primer grado.
FP2 – FP II	Formación Profesional de segundo grado.
FPE	Formación Profesional Específica.
FPGM	Formación Profesional de Grado Medio.
FPGS	Formación Profesional de Grado Superior.

FPO	Formación Profesional Ocupacional.
FPR	Formación Profesional Reglada.
FSE	Fondo Social Europeo.
GTP	Grupos de Trabajo Profesionales.
IES	Instituto de Educación Secundaria.
INE	Instituto Nacional de Estadística.
INEM	Instituto Nacional de Empleo.
LGE	Ley General de Educación.
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
LOECE	Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no Universitarios.
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
LRU	Ley de Reforma Universitaria.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia. / Ministerio de Educación y Cultura.
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
MTAS	Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
MTYSS	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
O.M.	Orden Ministerial.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
P.M.	Precios de mercado.
PA	Prueba de Acceso.
PAAU	Pruebas de Acceso a la Universidad.
PCC	Proyecto Curricular de Centro.
PGS	Programas de Garantía Social.
PIB	Producto Interior Bruto.
R.D.	Real Decreto.
r.e.	Régimen Especial.
r.g.	Régimen General.
RAE	Real Academia Española.
RFA	República Federal Alemana.
SMI	Salario Mínimo Interprofesional.
UE	Unión Europea.
UGT	Unión General de Trabajadores.